



קשר משפחתי

תשע"ד - 2014

לראות את היער...
עבודה מערכתית בשירות הפסיכולוגי

תשע"ד - 2014

קשר משפחתי

**לראות את היער...
עבודה מערכתית בשירות הפסיכולוגי**

עלון השרות הפסיכולוגי-חינוכי, ירושלים
עורכת: אסנת ריינמן
מערכת: ענת שראל, ענת קדר

תוכן

07	מבוא « ענת קדר
10	האישיות הבית סיפרית « יעל שטיינברג
15	אני יודע? אתה יודע? אנחנו יודעים... התנועה בין רבדים גלויים וסמויים « מרים פישר-כספי וגרסיאלה ונגרובר-נוימן
18	כמה מחשבות על מנהלים חדשים והשתלת איברים « יעל שטיינברג
20	קונסולטציה זוגית למנהל בית-ספר « ליליאן פטריק וורד ורטהיימר
23	שינוי נרטיב: ממשבר ללידה מחדש של בית-הספר « טל גרין אפל
25	להפוך מצוקות חיים לאוצרות: מסעו של ביי"ס מנרטיב חוסר אונים לתקווה « נורית סהר
28	מקבוצת הנחה בסיסית לקבוצת עבודה - התמודדות מערכתית עם שינוי « רבקה שפיגלמן
32	התערבויות הקשורות במצבי צמיחה בריאים « ענת קדר
34	הפסיכולוג החינוכי והקבוצה הגדולה « דוד סימצקין
36	מתבגרים בארץ הפלאות « שרון קייזר
39	הכיתה המקדמת כפריזמה המאפשרת אבחון המערכת הבית סיפרית « טל גרין אפל
42	על הקשר שבין ערכים, התנהגות הורים ועבודה מערכתית « שרון קייזר
45	תרגום השפה הפסיכולוגית לפרקטיקה החינוכית או איך נשאים קרובים לחוויה « יערה מרחבי
54	מאבק להבעה וביטוי קול - מארג של סיפורים « ד"ר נורית פלזנטל-ברגר
59	תכנית בית-ספר בקהילה, מחשבות ושאלות על תפקידו של השפ"ח « ענת קדר וצילה תורי-מגדסי
62	מנהיגות בית-ספר בקהילה, סקירת ספרות « אבי גירלי
66	ביבליוגרפיה כללית בנושא עבודה פסיכולוגית מערכתית
67	מה מתחדש בדיאגנוסטיקה « סמדר ספיר-יוגב

פתיח : דבר מנהלת השפ"ח

חבלי לידה ארוכים היו לעלון הזה והנה בכל זאת הוא קורם עור וגידים ונולד לעולם, בשל ומלא תכנים כרימון. בזמן כתיבת פתיח זה, אנחנו נמצאים בעיצומו של החופש הגדול, אחרי תקופה של מצב בטחוני קשה, ובחוסר וודאות גדולה לאן יתגלגלו העניינים. בתי-הספר אף הם מתפקדים תחת מצב זה בהתגייסות מיוחדת ועירנות מול אירועים מתגלגלים. חלקם, נאלצו להתמודד עם מותם של חיילים בוגרי המסגרות במבצע צוק איתן. מקומו של הפסיכולוג החינוכי בתקופות כאלו מתחדד כמסייע למערכת לתת מענה מיטבי לתלמידים, להורים ולצוות. הפסיכולוגים שלנו במסגרות אלו התגייסו מיידית לסייע למנהלים, לצוות, לתלמידים, לבוגרים ולמשפחות בהתמודדות עם אירועים קשים אלו, ותרומתם היתה בעלת חשיבות רבה ביותר. נקווה להגיע לרגיעה מהירה ולחזור לכל תפקידנו שבשגרה.

העבודה המערכתית הינה חלק מרכזי מעבודתנו כפסיכולוגים חינוכיים, ואנו רואים את חשיבותה הרבה של התפתחות מיומנויות הפסיכולוג החינוכי בתחום הזה. בתי הספר הינם ארגונים מורכבים, המנסים ליישם מגוון של משימות שבאחריותם, תוך התמודדות בלתי פוסקת עם מצבים ותכנים משתנים מבית ומחוץ. יכולתו של הפסיכולוג החינוכי לתרום למערכות החינוך להבין את דפוסי תפקודם המיטיבים והמקשים, מאפשר לו לסייע למערכות למקסם את עבודתם.

במצבי חירום כאלה - מודגשת יכולתו של הפסיכולוג לראות את מורכבות המצב וצרכיה של המערכת בתוכו, ולתת לה מענה מתאים ומהיר, לפי העקרונות הידועים של עבודה בחירום (קמ"ץ וגש"ר מאח"ד). במאמרים שמגיש עלון זה, אשר בהם מתוארת עבודתם של פסיכולוגים מתוך המרכז המערכתי ומחוצה לו, מוגשים לנו תאורי מקרים של התערבויות מרתקות ומשמעותיות שונות והתייחסויות תיאורטיות לעניין. אני מודה לכל האנשים אשר תרמו מזמנם, כישורי עבודתם וכישורי כתיבתם להכנת עלון זה. מקווה שהמאמרים החשובים יסייעו להמשך למידה והטמעת עבודה מערכתית משמעותית בתוך עבודתנו כפסיכולוגים חינוכיים, ולפתח את הביטחון ביכולתנו להשפיע ולקדם מערכות למקומות תפקוד טובים יותר להם ולתלמידיהם.

מקווה שהשנה הבאה עלינו לטובה תאפשר לנו להמשיך ולהתמודד עם בעיות מערכתיות רגילות של בתי ספר בשגרה.

שנה טובה

ענת שראל, מנהלת השפ"ח

ענת קדר, מנהלת צוות המרכז לעבודה מערכתית

המרכז לעבודה מערכתית בשפ"ח הוקם בשנת 2008 על ידי צוות "משוגע לעניין" בראשות צילה תורי-מגדסי, כחלק מתהליך הראורגניזציה בשפ"ח באותם ימים. במהלך אותן שנים בהן עבדנו על הגדרת מטרותיו, עיצוב דמותו, דרכו ותחומי הפעולה של הצוות, נבנתה "מסורת" של פעילות שהתקזה אל שני קווים עיקריים המאפיינים את פעילות המרכז כיום: האחד - התערבות במצבים משבריים והשני - פתיחת ערוצי התפתחות וליווי תהליכי צמיחה בריאים.

התערבות במשבר

הניסיון המקצועי שנצבר בצוות מאפשר לנו לבחון ולזהות מאפיינים של סוגי משברים בהם אנחנו נקראים להתערב. מנסיונו - גורמים אלו מתקבצים לשלוש קטגוריות גדולות שסביבן מתפתחים משברים מערכתיים בבתי ספר:

א. גורמים הקשורים בניהול בית-הספר: כמו יציאה או כניסה של מנהלים, אפיוני ניהול, אפיוני אישיות המנהל, המפגש בין אפיונים אלו לאפיוני הצוות והתרבות הארגונית שהתפתחה בבית-הספר, טיב היחסים בין המנהל לצוות, תהליכים דינמיים המתפתחים בבתי הספר על רקע זה.

ב. גורמים הקשורים בשינויים בסביבה: שינויים דמוגרפים בסביבת בית-הספר ובעיר, שינויים פוליטיים המשפיעים על הדגשים שמשרד החינוך דורש, שינויים ביחסי הכוח והגדרות התפקיד בין בית-הספר לגורמים אחרים בקהילה, השלכות לעיצוב הגבולות, ההיררכיות והשיתוף, שינויים בתפיסות ובערכים בסביבה הקרובה והרחוקה של בית-הספר.

ג. גורמים הקשורים בשינויים פנימיים או התנגדות לשינוי: קשיים הנובעים מן הדרישה מהצוות להסתגל לגישות ולמטרות אחרות מאלו להן הורגלו, שינויים במשמעותי כאיש צוות בעיני המנהל, בזהות המקצועית ובעמדה בהיררכיה הפנימית - כשחלים שינויים במרכיבים שונים בחיים הבית ספריים, קשיים בהסתגלות לחלופי מנהלים, תהליכי הזרה שמפעיל הצוות כנגד מנהלים.

למדנו שהפגיעה העיקרית של קשיים שמעוררת כל אחת מהקטגוריות היא **במערכות היחסים** בין ולעתים גם בתוך הקבוצות השונות בבית-הספר (מורים, תלמידים, מנהל), ובין בית-הספר לממשקים (הורים, פיקוח, מנח"י). למדנו גם שבית-הספר הוא מבנה מורכב ביותר. זהו גוף המכוון לצמיחה של הפרט אך פועל בעיקר כמרחב בתוכו פועלות קבוצות שונות המקיימות יחסים בתוך עצמן ובינן לבין קבוצות אחרות בבית-הספר. קבוצות אלו הן הקרקע לצמיחה, או לעתים לפגיעה, בהתפתחות הפרט. לעתים קרובות מתקשים מורים לראות דינמיקה זו ולרתום אותה לרשות צמיחת היחיד. בדומה - גם תהליכי ההכשרה של המורים אינם מדגישים מספיק את הבנת הדינמיקות המורכבות מאוד הפועלות בקבוצות, וכך עומדת לרשות המורים הבנת חסר המקשה על הטיפול בממד מרכזי זה.

למדנו גם **שבמקום בו מופיעות פגיעות ביחסים יופיעו גם פגיעות במשימה המרכזית** של בית-הספר ובמימוש ערכים ומטרות החשובים לו.

למדנו גם שבבית-ספר בתהליכי משבר נמצא פגיעה במבנים הארגוניים השונים הדרושים לניהול חיי בית-הספר. לדוגמה, בהגדרת ובנית צוותים, כצוות ניהול אפקטיבי, צוות בינמקצועי אפקטיבי, בהגדרת תפקידים ברורות וחלוקת סמכויות מתאימות, בתחושת השייכות, בלויאליות ובשותפות עם שאר בעלי התפקיד והנהלה, בשימוש נכון בכוחות הקיימים בצוות ובבחירה נכונה של אנשים לתפקידים, וכן נראה קושי ביצירת תנאים מתאימים לכל אחד מאלו למילוי תפקידו בצורה יעילה וטובה. ללא אלו - צוות הניהול מתקשה למלא את תפקידו, צוותים חיוניים אינם מוקמים או מנוטרלים באופן שוטף, ומערכות היחסים מחבלות בתפקוד כל הגורמים במערכת.

למדנו גם **שטיפול במשברים** במערכת מתאפשר באחד משני מצבים עיקריים:

א. כשהמנהל מוכן לבדוק את עצמו ואת ממדי התנהלותו השונים, ולקחת אותן הבנות כמרכיב מוביל בהבנת המשבר ובתהליך השינוי.

ב. כשעומק המשבר מגיע כבר לפיצוצים שהדיהם נשמעים בסביבה הקרובה והרחוקה.

ראינו גם, שמנהל עם רמת מודעות גבוהה לתהליכים גלויים וסמויים, שההגנות שלו אינן נוקשות מדי ואינן חוסמות אצלו ראית בעיות מתפתחות, יכול להפעיל תהליכי בדיקה ושינוי עוד לפני שמתפתח משבר. מנהל כזה בדרך כלל יפנה בבקשת סיוע או יענה להצעת סיוע של יעוץ ארגוני, כולל כזה הצורך גם יצירת תובנות ביחס לעצמו כמנהל.

ליווי תהליכי צמיחה בריאים

בתחום זה המוקד איננו יציאה ממשברים אלא ליווי בתי הספר בחשיבה מחודשת על מטרותיהם, דרכי העבודה שלהם, הערכים בהם הם מעוניינים וגיוס הכוחות הנדרש לשם כך. מנסינונו המרכיב המרכזי בהתנעת תהליכים מסוג זה כרוך בהפנייה לחשיבה מזווית ראייה חדשה לגבי מוסכמות מושרשות, קונבנציות תפיסתיות ומהות העבודה, במיוחד לגבי הפערים בין תפיסת המטרות והגדרתן לבין מטרות עליהן עובדים בפועל. תוך כדי כך נוצרת גם הפנייה אל הישגים אפשריים נוספים או שונים ממטרות ההישג שנקבעו עבורם בעבר או מבחוץ (מה שמכונה בלשון העממית 'חשיבה מחוץ לקופסה').

תהליך זה מוביל בדרך כלל להפנייה אל הכוחות הקיימים בתוך המערכת הבית ספרית ומעודד את אנשי הצוות לקבוע את צרכיהם והדרך הנכונה להם, יחד עם הפחתת ההישענות על המערכת החיצונית (כמו משרד החינוך). בלשון הארגונית אנו מתכוונים כאן לשינוי ממעלה שלישית. תהליכי התפתחות מסוג כזה מגבירים, על פי נסיונונו, את האוטונומיה הבית ספרית, את גאוות היחידה, מעלים את הדימוי העצמי אצל כלל חברי הצוות, משפרים את התפקוד גם בטיפול בפרט וגם בהוראה, מגבירים יצירתיות ומגייסים מוטיבציה והתלהבות. ובנוסף - פותחים עבור חברי הצוות ערוצי התפתחות מקצועית העושים שימוש בכוחות שהיו רדומים בהם. כפועל יוצא ניתן לראות התרחבות הקשרים עם ההורים והגברת הרישום לבית-הספר.

גיבוי תאורטי

הצוות נעזר במאמרים תאורטיים מתחומים שונים בפסיכולוגיה הארגונית ובאופן מיוחד במאמרים העוסקים בהבנה פסיכו-דינמית של מערכות וארגונים. עם הזמן מצאנו שתיאורטיקנים מסויימים (כגון וגה-זאגר, מינצברג, ביון, מלני קליין ושיין) מתאימים לנו במיוחד להבנת תהליכים בבתי הספר ואנו נשענים עליהם לעתים קרובות¹.

בעלון זה ננסה להדגים, במסגרת מגבלות המקום וכללי האתיקה והסודיות את עבודתנו באמצעות תאורי התערבויות שונות, הן במשבר והן במצבי צמיחה, לצד הצגת חומר תאורטי הנוגע לנושאים שהוצגו כאן.

1. ראה רשימה ביבליוגרפית בסוף העלון.

האיטיות הבית ספרית

יעל שטיינברג, המרכז לעבודה מערכתית

כפסיכולוגית חינוכית וקלינית וכחברה בצוות המערכת המלווה לאורך שנים בתי ספר בהם מתרחשים שינויים משמעותיים כמו הצטמצמות וסגירה, חילופי מנהלים מסיבות שונות, חלקם טראומטיים עבור המערכת, וחלקם מגדלים ומפתחים, ניתן לומר שלכל בית-ספר יש את ה'רוח' שלו, האווירה שלו, ובמונחים פסיכולוגיים את האיטיות שלו. נדמה לי שכל פסיכולוג חינוכי הנמצא בדרך כלל ביותר מבית-ספר אחד בו זמנית יסכים עם האמירה הזאת.

מתוך החוויה הזאת שהלכה והתגבשה לאורך השנים, נראה שאם לבית-ספר יש איטיות משלו, **תיאוריות איטיות יכולות לסייע לנו בהבנת המערכת הבית ספרית ולתרום להבנה המערכתית שלנו**. קץ, במאמרו 'ארגון על הספה' (Kets, 2003) מתאר בהרחבה את התהליכים הלא מודעים הפועלים בארגונים ואף מתאר טיפוסים ארגונים שונים.

בבואנו להעריך את בית-הספר אנחנו יכולים לדבר על תפקוד המערכת, חלקים לא מודעים במערכת, הדימוי העצמי שלה ותחושת הקוהסיביות שלה. למערכת, כמו לפרט, יש מצוקות, טראומות, סימפטומים והגנות. ולכן המערכת הבית ספרית יכולה להתרם מהתערבות פסיכולוגית בדומה לפרט.

בדומה לפרט הסובל מקשיים בתפקוד, חוסר סיפוק, תחושת תקיעות, דיכאון, יחסים בעייתיים עם אחרים - כך גם מערכת יכולה לסבול מקשיים דומים. **המערכת בדומה לפרט מציגה סימפטומים המעידים על קושי**, למשל קושי לעמוד בביצוע משימות, ריבוי בעיות התנהגות, יחסים בעייתיים בתוך צוות, תשישות והעדרויות מרובות של צוות או תלמידים. כל אלה הם רק חלק קטן מהסימפטומים שהמערכת יכולה להציג. לפעמים אנחנו טועים באבחנה ונוטים ליחס את הקושי להורה הנוקשה, לתלמיד הבעייתי, לכיתה הבלתי מרוסנת, למורה המיושן או למנהל השתלטן וסביר להניח שמהו מכל אלה גם יהיה נכון, אבל לפעמים ההורה הנוקשה הוא סימפטום למערכת לא גמישה, התלמיד הבעייתי - למערכת לא מכילה או חסרת גבולות, והכיתה הלא מרוסנת - לקשיים ביחסים בתוך הצוות. המורה המיושן יכול להיות סימפטום לחוסר מוגנות של הצוות, והמנהל השתלטן יכול להיות סימפטום לתחושה של איום מבפנים או מבחוץ. **כלומר לפעמים אנחנו לא רואים בבעיה המוצגת יצוג של קול במערכת אלא את הבעיה עצמה ממנה היינו שמחים להיפטר, וכמו שאנחנו מכירים את התופעה בתוך כיתה; ברגע שיצא הילד הבעייתי מיד אחד אחר יתפוס את מקומו.**

אחד האתגרים הקשים והמורכבים העומד לפני הפסיכולוג החינוכי הוא לזהות את האירועים בהם הוא נתקל כסימפטומים מערכתיים ולנסות להבין אותם לאור הבנתו את האיטיות הבית ספרית. בספרו האני והסתם (1923) הציע פרויד מודל המחלק את "המכשיר הפסיכי" לשלושה חלקים: **איד, אגו וסופר-אגו**.

החלק המרכזי במודל הוא **האגו** הניצב בתווך בין האיד, הסופר אגו והעולם החיצוני, ותפקידו הוא לתווך ולתאם בין דרישותיהם הנוגדות, **משימתו היא שמירת הקיום העצמי**. במפגש עם העולם החיצוני הוא מווסת עודף גירויים על ידי הימנעות, מתמודד עם גירויים בינוניים על ידי הסתגלות ופועל לשינוי הסביבה לתועלתו באופן אקטיבי. באיד נמצא כל מה שנמסר **בתורשה, הדחפים והיצרים**. **לסופר אגו** מיוחסת ההתבוננות

העצמית, **המצפון** והנשיאה **באידיאליים**. הסופר אגו הוא הנציג של הדחף **לשלמות**, ושל "הדברים הנעלים **בחיים**" (פנחס נוי, 2008). האיד הוא כולו לא מודע בעוד שבאגו ובסופר אגו ישנם חלקים מודעים וחלקים שאינם מודעים.

ברצוני להציע שמודל זה של פרויד, המודל הסטרוקטוראלי, יכול לשמש כמבנה מארגן להסתכלות על האישיות הבית ספרית ולתרום להבניית ההסתכלות המערכתית על בית-הספר.

הסופר אגו הבית ספרי: הערכים, האידאולוגיה, החזון, החוקים והאיסורים

מכיוון שמערכת בית-הספר היא מערכת המורכבת מפרטים ותתי קבוצות (מנהלים, מחנכים, מורים מקצועיים, תלמידים) והיא ניזונה מתוך הקהילה בתוכה היא נמצאת או אליה היא שייכת והחברה במעגל הרחב יותר, הערכים המפעמים בתוכה ברובד הגלוי - המודע, וברובד הסמוי - הלא מודע, הם רבים ומגוונים וחלקם אינם עולים בקנה אחד.

אחת השאלות המרכזיות בבחינת האישיות הבית ספרית היא האם יש לה סופר אגו מגובש ונוכח. לפעמים התחושה היא שהחזון תלוי על הקיר בחדר המנהל אך נעדר במסדרונות בית-הספר, אם תשאל מורה או תלמיד אקראיים מהם שלושת הערכים המרכזיים המובילים בבית-הספר, האם הם יוכלו לשלוף אותם או ימצאו את עצמם תוהים.

נוכחותו של הסופר אגו הבית ספרי באה לידי ביטוי באופי השיח המתקיים בבית-הספר, האם התפיסה הערכית צצה ומופיעה בדיוני הצוות, האם יש מודעות לפערים ולקונפליקטים הקיימים (והם תמיד שם!), האם התפיסה הערכית באה לידי ביטוי ומימוש במשימות שבית-הספר שם לעצמו ובמבנים הקיימים בתוכו. כך למשל בית-ספר שאחד הערכים המרכזיים שלו הוא מצויינות בלמידה יצטרך מבנים ארגוניים מפותחים סביב נושאים של הוראה (צוותים דידקטיים פעילים), בית-ספר שהכלה של תלמידים מורכבים יהיה ערך מוביל מבחינתו יצטרך צוות טיפולי רחב, פעיל ומתפקד.

לצד בתי ספר בהם התפיסה הערכית עמומה אנו יכולים להתקל **בבית-ספר שיש לו סופר אגו מנופח** - הוא עסוק מאד בתוכניות ערכיות גרנדיוזיות אך מתקשה לעמוד במשימות הבסיסיות לעיתים מצב זה נובע ממקום משברי ומתוך רצון להרשים את הקהילה וגורמי החוץ, אך הוא עלול לגרום לקרעים בתוך הצוות, שעמוס בפירוויקטים גדולים ומרגיש שהוא לא מצליח למלא את המשימות הבסיסיות מבחינתו.

אפשרות נוספת היא **בית-ספר עם סופר אגו מאד נוקשה** עם עמדות מוסרניות נוקשות, בו אין מקום לגמישות וביטוי של צרכים אישיים. מסגרת כזו יכולה לעורר התנגדות סמויה וגלויה בקרב הצוות והתלמידים שמרגישים שצרכיהם לא נראים. מסגרות כאלה חרדות משינויים ומשתמשות לעיתים בעמדה הערכית המוסרית כדי למנוע ביקורת או ביטוי יותר אינדיבידואלי שמאיים על המבנה.

בעיה נוספת בחלק הערכי היא המודעות לפערים ערכיים - לפעמים אתה מגלה שבית-הספר הוקם על בסיס תפיסה ערכית מסוימת שהייתה מותאמת ונכונה עבור האוכלוסייה אותה היא משרתת, אך בחלוף השנים, עם השינויים באוכלוסיית בית-הספר, החלו להווצר **פערים בין הערכים שהוחזקו לבין אלו המוחזקים על ידי האוכלוסייה החדשה**.

כאמור, ישנם פערים בין הערכים המוצהרים לבין המבנים הקיימים למימושם. פערים נוספים קיימים בין מה שמוצהר למה שבסופו של דבר מורגש בשטח. **ישנם פערים בתפיסה הערכית בין תת הקבוצות השונות בבית-הספר**; המורים המקצועיים למשל רוצים הצטיינות במקצוע וקידומו בבית-הספר, ומכאן בחירה יותר סלקטיבית של התלמידים, בעוד שההנהלה שואפת לאפשר הכלה רחבה יותר וחשיפה למגוון רחב של תלמידים. מכיוון שבית-הספר והערכים אותם הוא נושא הם תוצר של ערכי הפרט, הקבוצה והקהילה, ומכיוון

שהערכים המניעים אותם חלקם מודעים וחלקם לא מודעים, המקור לפערים הוא רחב.

שמעון דולן, סלבדור גרסיה ואבישי לאנדאו, בספרם "ניהול על פי ערכים" (ספר דיגיטלי) מחלקים את הערכים לשלוש קבוצות של ערכים: **ערכים אתיים מוסריים**, כמו צדק, שיוויון ויושר; **ערכים כלכליים**, כמו למשל כוח, מצוינות והשגיות; ו**ערכים רגשיים-תשוקתיים**, כמו סיפוק, הנאה וריגוש. **נראה שחוסנו של הסופר אגו המערכתי תלוי במידת האיזון הקיימת בין שלוש קבוצות הערכים שהוא מקיים.** לטענתם, ככל שהתפיסה הערכית מגובשת והרמונית יותר הארגון יהיה חזק ויעיל יותר.

ניתן לסכם שמערכת שהממד הערכי שלה: 1. נוכח בהווה היום יומית; 2. שהוא מאוזן (לא מנופח מידי ולא מצומק מידי), ונמצא בהלימה לאוכלוסייה אותה הוא משרת ואלה הוא שייך; 3. שקיימת רגישות מתמשכת וערנות לפערים הערכיים הקיימים בתוכה - היא מערכת שתתפקד באופן הרמוני יותר, תהיה עמידה יותר למשברים ועם יכולת לצמיחה.

האגו הבית ספרי

האגו הוא כאמור החלק הפועל במציאות, האחראי על התיווך בין דרישות הסופר אגו המציאות החיצונית והאיד. תיאוריות פסיכולוגיות מאוחרות יותר הרחיבו את ההסתכלות על חלקו של האגו.

חלק זה באישיות הבית ספרית כולל את המשימות המרכזיות שהגדיר בית-הספר לעצמו והמבנים הארגוניים שקיימים בו לצורך ביצוע המשימות. למשל, בבית-ספר המשרת אוכלוסייה חרדית, בראש הצוות הניהולי יעמוד רב, בעוד שבית-ספר דו לשוני השואף לדו קיום ינוהל על ידי צוות ניהול בו יהיה מנהל יהודי ומנהל ערבי, ואילו בית-הספר האנתרופוסופי לעומת זאת ינוהל על ידי חברי הצוות ברוטציה. התפיסה הערכית והאידאולוגית מתורגמת למשימות המרכזיות אותן מוביל בית-הספר, הבאות לידי ביטוי במבנים הקיימים ובאופן תפקודם. אחד הסממנים הבולטים למשל בבתי ספר הנמצאים במשבר או דעיכה הוא העדרם של מבנים המותאמים למשימות או חוסר תפקודם (ישיבות שלא מתקיימות או תחושת בזבז זמן של המשתתפים), העדר הגדרה מדויקת של המבנים והתפקידים בתוך המערכת, היוצרים מתחים וחיכוכים בין תת-מערכות בתוך המערכת. בחינת המבנים הקיימים ותפקודם מספרת גם על הדינמיקה הגלויה והסמויה בתוך בית-הספר¹.

הכוחות העומדים לרשותו, ברמת המשאבים והכוחות האנושיים (של התלמידים, הצוות והקהילה המורחבת) - כך למשל בית-ספר סלקטיבי הבוחר את תלמידיו ומשרת אוכלוסייה חזקה אינו דומה בכוחות ובאתגרים העומדים לפתחו לבית-ספר הטרוגני או לבית-ספר הקולט אוכלוסייה של תלמידים נושרים.

הדימוי העצמי של בית-הספר - בדומה לתפקודו של הפרט כך גם המערכת מסוגלת לתפקד טוב יותר ולהתמודד עם לחצים ומשברים, מבפנים ומבחוץ, ככל שהדימוי העצמי שלה טוב יותר ותחושת הערך העצמי מבוססת, מגובשת ויציבה. הדימוי העצמי מושפע מאד גם מההיסטוריה של בית-הספר.

גמישות, יצירתיות ואוטנטיות - פרויד מרחיב על יכולת ההסתגלות של האגו והיכולת להביא, באמצעות אקטיביות, לשינויים בעולם החיצוני לתועלתו הוא (גוי, עמ' 198), וויניקוט וקוהוט מצביעים על יצירתיות ואוטנטיות כסימנים של בריאות נפשית וכהכרחיים להתפתחות העצמי. ריבוי המשימות והלחצים בהם עומדים בתי הספר היום והמורכבות שלהן מחייבת גמישות ויצירתיות בפתרון בעיות, ניהול משברים ותהליכים של צמיחה. האוטנטיות והיצירתיות באות לידי ביטוי ביכולת לתת ביטוי למאפיינים היחודיים של הפרט והקבוצה בתוך המערכת, באופן שלא יאיים על שלמותה ותפקודה.

1. ראה גם מאמרה של טל אפל על הכיתה המקדמת.

ההגנות

ההגנות מבחינה תיאורטית ממוקמות באגו והן אינן מודעות, ההגנות תפקידן לשמור מפני הצפה ופירוק, ולשמר תחושה של ערך.

הכחשה: חוסר יכולת לראות את המציאות. למשל בית-ספר שממשיך לשאוף למצויינות בעוד שאוכלוסיית בית-הספר השתנתה והפכה להיות אוכלוסייה מורכבת עם צרכים מורכבים הרבה יותר. חוסר היכולת להכיר בשינוי שחל מוביל לחוסר התאמה הולך וגדל בין מה שמציע בית-הספר למה שהתלמידים זקוקים לו ובסופו של דבר עלול להוביל למשבר.

השלכה: זה לא אנחנו זה הם. הרבה פעמים תתקשה המערכת לראות שחלק מהכשלים נובעים גם מהאופן בו היא מתנהלת ותטיל את האשמה על הגורמים החיצוניים, הורים, משרד החינוך, מנח"י או גופים חיצוניים אחרים. בתוך בית-הספר איש מקצוע אחד יחפש את האשמה אצל האחר.

השלכה הזדהותית: למשל מקומו הנעדר של המורה לחינוך מיוחד בחדר המורים כביטוי למקומה של הכיתה המקדמת או החינוך המיוחד בבית-הספר.

פיצול: חלוקה של חדר המורים לטובים או רעים אופיינית מאוד לבתי ספר במשברים.

רציונליזציה: הסברים אינטלקטואלים שכיחים כדי להסביר קשיים וכישלונות.

הימנעות: דברים שאינם מטופלים, אי נקיטת צעדים, הימנעות מקיום מפגשים או ישיבות.

אובססיביות: התעסקות בפרטים, בנהלים ובבירוקרטיה.

אידיאליזציה ודולואציה: כשהערכה יכולה בן רגע להפוך לחוסר הערכה.

האיד הבית ספרי

האיד הבית ספרי כולל את החלקים הלא מודעים המניעים את התנהגות הפרט, הקבוצה והקהילה. כותבים רבים מתייחסים להיבטים הלא מודעים בחיי ארגונים (ויליאם האלטון, קייטס ועוד). פרויד התייחס לאיד כ"מכיל את כל אשר נמסר בתורשה, כל אשר קיים לעת הלידה וקבוע בתוך הקונסטרויציה- לכן מעל לכל את היצרים ... אשר מוצאים את ביטויים המנטלי הראשון ה"סתם" בצורות לא מוכרות לנו" (נוי, 198-199). האיד הוא החלק הלא מודע המאופיין בתהליכי חשיבה ראשוניים, העיקרון המנחה אותו הוא עקרון העונג, בניגוד לאגו בו תהליכי החשיבה הם משניים והעיקרון המנחה אותו הוא עקרון המציאות.

בהתייחסותנו לאיד הבית ספרי, **ניתן להתייחס ל"כל אשר נמסר בתורשה" גם במשמעות של ההיסטוריה של בית-הספר והדפוסים הקיימים בו, שחלקם ידועים אך חלקם לא ידועים ולא מודעים.** כך למשל ניתן להניח שבית-ספר שההיסטוריה שלו רוויה בפיטורי מנהלים יטה לפתח דפוסי התנהגות המושפעים מההיסטוריה שלו כדפוסים של חשדנות וחוסר אמון.

פרויד מיקם את הדחפים באיד. **מיניות ותוקפנות הם נושאים מרכזיים שמערכות החינוך מתמודדות אתם,** האופן והעוצמה שהם באים לידי ביטוי קשורים ליכולת של האגו, והסופר אגו הבית ספרי להתמודד אתן, כך למשל יש להניח שנמצא יותר בעיות התנהגות בבתי ספר בהם המבנה הארגוני והאופן בו הוא פועל הוא מטושטש, חסר גבולות ברורים מחד ומעביר מסרים ערכיים סותרים מאידך.

ברמת הפרט ניתן לראות לעיתים איך פרטים מסויימים, המבטאים תכנים לא מודעים ברמה אישית הופכים בתוך מערכת לסימפטום מערכת. כך למשל לעיתים קרובות ילד עם בעיות התנהגות, עם היסטוריה של העדר נוכחות הורית והחזקה, יקבל מקום בתוך מערכת עם קשיי הכלה והעדר גבולות ברורים. וונדאליזם

בבית-ספר יכול להיות ביטוי של מחאה וזעם על מחיקה, והפרעות אכילה כסימפטום למערכת השואפת למושלמות, מערכת ששמה דגש על נראות חיצונית ומתקשה לראות את צרכיו המורכבים של הפרט השלם והלא מושלם.

ברמת הקבוצה - ביון מדבר על קבוצת העבודה וקבוצת ההנחה הבסיסית, קבוצת העבודה פועלת להשגת המשימה (מקבילה לאגו). **כאשר הקבוצה נכנסת לחרדה היא תיסוג לתפקוד המוכוון על ידי ההנחות הבסיסיות** (הנחות סמויות המפעילות את חברי הקבוצה כאילו מתקיים מצב פסיכולוגי המצריך תגובות של לחימה-ברחה, תלות או חיפוש ישועה). כך למשל צוות ניהול, צוות רכזים, או צוות בין-מקצועי שאינו מצליח לקדם את הנושאים שלשמן התכנס, פועל, ככל הנראה, לעתים קרובות בפאזה של ההנחות הבסיסיות. בחינה של הדינמיקה יכולה להוביל לכך שקנאה, תחרות, תחושה של איום וחוסר אמון הם שעומדים בבסיס ועל כן מתקשה הקבוצה לבצע את משימותיה ונסוגה שוב ושוב לתפקוד הגנתי אנטי משימתי. תופעות כאלו רווחות בבתי ספר שנמצאים באיום קיומי של סגירה, או בבתי ספר צומחים בהם המבנים הארגוניים עדיין לא מבוססים, או בבתי ספר שעברו טראומה.

ניתן לראות גם תהליכים מקבילים בהם המערכת מבטאת את הדינמיקה של האוכלוסייה אותה היא משרתת כך למשל יכולנו לראות שבתו ספר כוללניים המשרתים אוכלוסייה של ילדים צעירים עם נכויות ולקויות קשות נוטים לעבוד באופן מאומץ ששוחק את הצוות (קשיים בביצוע המשימה המוגדרת), כדרך להימנע מהמפגש עם הכאב וההכרה באובדן. הבנה זו הובילה גם להכרה שההתנהלות זו של הצוות יכולה לשקף עמדה הורית שמכחישה את המוגבלות ונמנעת מהתמודדות אתה ובכך גם לא מאפשרת התייחסות לאספקטים הרגשיים בטיפול בילדים.

ברמת הקבוצה צריך לזכור שתהליכים שמתרחשים בתוך בית-ספר מקפלים בתוכם תהליכים מודעים ולא מודעים של הקהילה והחברה בכלל.

לסיכום,

ניתן להשתמש במודל המבני של פרויד כמעין מבנה-על מארגן להסתכלות על האישיות הבית ספרית. תהליך ההערכה וההתבוננות כשלעצמו הוא בעל ערך עבור בית-הספר והמנהל שכן התהליך מחזק תהליכים של התבוננות, גיבוש והרחבה של האישיות הבית ספרית. הערכת האישיות הבית ספרית ביחד עם המנהל והצוות יכולה לסייע גם בגיבוש תכנית התערבות מתאימה.

ביבליוגרפיה

האלטון, ו. (2003). על אחדים מההיבטים הלא מודעים בחיים הארגוניים - תרומות מן הפסיכואנליזה, **אנליזה ארגונית** 6, 6-13.

נוי, פ. (2008). **פרויד והפסיכואנליזה**, מודן: בן שמן.

סנג'י, פ. (1995). האם הארגון שלך סובל מלקויי למידה?, **הארגון הלומד**, תל-אביב.

דולן, ש. גרסיה, ס. ולאנדאן, א. **ניהול על פי ערכים**, מהדורה דיגיטלית.

N.J Rioch (1997). עבודתו של ווילפורד ביון על קבוצות, בתוך: רוזנר, נ. **הנחיית קבוצות**, ירושלים.

Kets De Vries, M.F.R. (2004). Organizations on the couch, A Clinical Perspective on Organizational Dynamics, **European Management Journal**, 22, No.2, 183-200.

אני יודע? אתה יודע? אנחנו יודעים... התנועה בין רבדים גלויים וסמויים מרים פישר-כספי וגרסיאלה ונגרובר-נוימן

המפגש הראשון שלנו כבני אנוש עם רעיון "הידיעה" מתקיים בהקשר של סיפור גן העדן והגירוש ממנו, עם אי העמידה בפיתוי של האכילה מעץ **הדעת טוב ורע**. אנו כמהים לדעת, אך גם חוששים לדעת; משתוקקים לא לדעת, ומתקשים לשאת את חוויית אי הידיעה (סמנה, 2010). מתייסרים, כואבים ומסתכנים מהידיעה, ופגועים ודוויים מהפרידה מהמוכר ומהמפגש עם הבלתי ידוע. אנו מחוללים ונעים שוב ושוב בחיפוש אחר הידיעה, בצורך לשחרר ידע זה בהמשך, ונאלצים להיפתח ולהיתקל שוב באזורי אי ידיעה שיאפשרו ויובילו מפגש עם ידיעה חדשה ומעודכנת; וחוזר חלילה.

בעולם התוך-אישי והבין-אישי אנו מונעים, מושפעים ומשפיעים מהגלוי ומהסמוי, ומהמפגש עם הידיעה ואי הידיעה. מתקיימת זיקה בין הידיעה, התודעה והמודעות לבין הרגשות והעולם הרגשי. בהתבוננות על עולם התופעות האנושיות אנו מחפשים תדיר הן את ההתרחשויות הגלויות והן את הסמויות. אנו תרים אחר המשמעויות וההשתמעויות הגלויות והסמויות.

הספרות משתמשת בדימויים מגוונים כדי לתת ביטוי לתכנים סמויים שמשפיעים על חיי הפרט והארגונים כמו: "קצה הקרחון", "רוחות רפאים" (קפלן וסולן, 2001), "מחול שדים" "לטאטא מתחת לשיטיח". בשפה הפסיכואנליטית המושגים "לא מודע", "התקפה על החיבורים" ו"הידוע שלא נחשב" מציינים מנגנוני הימנעות אשר שומרים שתכנים מאיימים וכואבים יהיו לא ידועים, לא מובנים וכביכול לא קיימים.

ההסתכלות וההאזנה, ההתבוננות וההקשבה על הגלוי ועל הסמוי מעלות שאלות כמו: האם חשוב להתייחס לשני הרבדים? למה? מתי נתייחס לחלקים הגלויים ומתי נחפש את האלמנטים הסמויים והלא מודעים? איך נוכל לשאת את התחושה הבלתי נסבלת כשהדברים ממוסכים, פרומים, מנותקים ובלתי מקושרים? מה התנאים המאפשרים ידיעה? ולחילופין, איך להיות בהמתנה, במצב של השתהות ועמידה במצבים של אי ידיעה, מבלי "לקפוץ למסקנות נמהרות" ומבלי "לסגור" באופן חפוז ולא מתאים? האם, ומתי מתאים שנתקשר את התבוננות שלנו, את החיבורים שלנו? איך נתקשר אותם? למי?

האלטון (2003) "משאיל" את מושג "הלא מודע" מהפסיכואנליזה של היחיד, לפסיכואנליזה של ארגונים. בדומה לתהליכים לא מודעים המתרחשים בחיי הנפש של הפרט, מתקיימים תהליכים לא מודעים גם בארגון. גם לארגון יש "מבנים נפשיים", מנגנוני הגנה, השלכות, הזדהויות ועוד (De Vries, 2004). כך, כמו לכל ארגון ולכל מערכת, גם לבית-הספר יש לא מודע (תורי-מגדסי, 2008). מושג משיק הינו מושג ה"לא מודע החברתי". הופר (אצל וינברג, 2008) מתאר את מושג הלא מודע החברתי כמתייחס לקיום ולאילווצים של הסדרים חברתיים, תרבותיים ותקשורתיים להם אנשים אינם מודעים. לא מודעים מכיוון שהסדרים אלה אינם נתפסים (לא 'ידועים'), ואם הם נתפסים - אין מכירים בהם ('מוכחשים'), ואם מכירים בהם - לא נתפסים כבעייתיים ('נתונים'), ואם הם נתפסים כבעייתיים, אין מתייחסים אליהם במידה האופטימאלית של מרחק ואובייקטיביות. על פי וינברג (2008) הלא-מודע החברתי הוא לא-מודע משותף ומובנה-יחדיו (co-constructed) של חברים במערכת מסוימת. הוא כולל חרדות, הגנות, פנטזיות, מיתוסים וזיכרונות,

טראומות ורגעי תהילה המשותפים לחברים במערכת החברתית. כך, כמו לכל ארגון ולכל מערכת, גם לבית-הספר יש "לא מודע חברתי".

הפסיכולוג החינוכי הפוסע אל שערי המערכת הבית ספרית הוא סובייקט, בן אנוש, הנושא עמו חלקים רציונאליים ולא רציונאליים, חלקים אמוציונאליים מודעים ולא מודעים, התנסויות קודמות, חרדות, הגנות, פחדים, איומים, אימות, להיטות, פנטזיות, אמונות, ציפיות ועוד. הוא יוצא מתוך התחנה או הארגון הספציפי של השפ"ח שאליו הוא שייך - שגם היא עתירה ברבדים גלויים וסמויים, מודעים ולא מודעים. הוא נושא בתרמילו את ציפיות הארגון וכן את ציפיותיו מ'עצמו' האישי ומ'עצמו' המקצועי והוא נפגש עם ציפיות בית-הספר ממנו ומן השפ"ח שאותו הוא מייצג.

לכן, יש להתייחס למורכבות המפגש בין בית-הספר לבין הפסיכולוג, שכולל בחובו בו זמנית את החדווה והכאב מתהליכי הידיעה, ואת ההקלה ומחירי אי הידיעה. **המפגש** הינו מערכת יחסים הנרקמים ומבוססים על חלקים מציאותיים וחלקים השלכתיים; חלקים גלויים וסמויים; מודעים ולא מודעים. בין הפסיכולוג לבית-הספר מתקיימים קשרים של השפעות הדדיות המקדמות עשייה בונה, ומאפשרים "משחק", יצירתיות והנאה, יחד עם השפעות הדדיות ממלכדות שמחבלות ומעכבות את העשייה המשותפת. ניתן לנתח תהליכים אלו גם במונחים של ביון: קבוצת העבודה וקבוצת ההנחות הבסיסיות (Rioch, 1997).

כלי עבודה מעניין ויעיל מצאנו במאמרו של רוזנבליט (2001) "הנסתר והגלוי בהזמנת ייעוץ לתהליך שינוי ארגוני". רוזנבליט מתבונן במטריצה של היחסים בין האני לארגון, למשימה, ללקוחות ולסביבה תוך הפניית המיקוד לחלקים היותר מודעים, הפחות מודעים ו/או הלא מודעים. הפניית המיקוד נעשית בעזרת שאלות מנחות:

שאלות מנחות לעבודה על תהליכים לא מודעים

רמה	מודע	לא מודע
אני	מה מניע אותי לעבודה בארגון? מה מושך ומה דוחה אותי בארגון?	מה אני רוצה לשאול/לדעת על כך? האם מעבר לרצון לסייע בקושי ארגוני או לעזור בפיתוח הארגון יש דבר מה שידעתי/התייחסות אליו יכולה לאיים עלי באופן אישי? לאיים על אחרים בארגון או על הארגון כמכלול? מהו אותו דבר?
ארגון	מה מותר לנו לומר/לדעת על הארגון שלנו? מה היינו רוצים שיועץ ידע/יגלה עלי/ על אחרים/על הארגון?	מה אסור לומר/לדעת על הארגון שלנו? מה מפחיד אותנו לדעת על הארגון? מה מעוררים בקרבי (ובקרוב עובדים אחרים) היחסים עם המנהלים שלי? מהי הסיבה שבגללה, למרות הקושי בארגון, אסור לנו/קשה לנו להזמין יועץ? מה לעולם לא היינו רוצים שיועץ ידע/יגלה על ארגוננו? מה הדברים עליהם אסור לדבר בארגון?
משימה	מה הערך המוסף שאנו נותנים ללקוחותינו? מהם היעדים המנחים אותי?	מהו הבסיס עליו אנו מפתחים את יחסי הגומלין בינינו למשימות הארגוניות? מהו המחיר שאנו משלמים על כך?
לקוחות	למה לקוחותינו מצפים מאתנו? מה ידוע לנו על לקוחותינו?	מהי הזהות של לקוחותינו ומהן האמונות שלהם? מה מועבר מיחסינו עם הלקוחות ליחסים שבתוך הארגון או לגורמים אחרים? מה איננו יודעים על הלקוחות?
סביבה	מה הכיוונים והמגמות בשוק שלנו? האם יש משהו חשוב יותר מהצלחת הארגון ומהקידום האישי שלי?	מהן שתי השאלות שהכי היינו רוצים לשאול מגיד עתידות? האם יש משהו שלעולם לא נדע? מה מפחיד אותי לדעת על הסיבה בה פועל הארגון?

אז מה עושים? שמים לב ונותנים את הדעת.



בחרנו להציג ויזואלית - סימבולית את תמונת שלושת הקופים כדי להפנות שוב את הזרקור למה שנוכח שם תמיד. להנכיח את המנגנונים שבתוכנו, בסביבתנו ובמרחב ש'בינינו' שמשתקים ומשתקים; לא מושמעים, ולא נשמעים, מסתירים, מוסתרים, לא נחשבים, לא נראים ולא ראויים.

כאשר נותנים לכל המרכיבים הללו מקום בתוכנו ולא בורחים/נמנעים/מתעלמים/מכחישים - מהם ואותם, הם הופכים להיות תכנים, דפוסים וחוויות בבעלותנו. כך ניתן לחיות איתם ולהתמודד איתם ובמידת הצורך לשנותם.

כאשר התחושות, הרגשות והמחשבות מפסיקות לנהל אותנו, יש לאל ידינו לנהל את מערכות היחסים, ולהוביל את העשייה שלנו בהתאם ובכיוון מימוש מטרות 'המשימה המרכזית'.

מה דעתכם? מה ידעתם שלא ידעתם שידעתם? נשמח לשמוע מההתנסויות שלכם.

ביבליוגרפיה

האלטון, ו. (2003). על אחדים מההיבטים הלא מודעים בחיים הארגוניים - תרומות מן הפסיכואנליזה, **אנליזה ארגונית** 6, 6-13.

וינברג, ח. (2008). הלא-מודע החברתי, **שיחות** כ"ב, 149-157.

סמנה, ר. שלא נדע! על התשוקה לא לדעת ועל הקושי לשאת את חווית אי-הידיעה, **אתר פסיכולוגיה עברית**: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2502>.

קפלן, א. וסולן, מ. (2001). רוחות רפאים בבית-הספר למנהל עסקים - "לא מודע" בעבודה, **סטטוס - הירחון לחשיבה ניהולית**, 117, 38-47. גרסה מקוונת: <http://www.psychologia.co.il/ghost-heb.htm>
רוזנבליט, ו. "הנסתר והגלוי בהזמנת ייעוץ לתהליך שינוי ארגוני", הרצאה שניתנה בכנס משאבי אנוש ב- 24 בדצמבר 2001.

N.J Rioch (1997). עבודתו של ווילפורד ביון על קבוצות, בתוך: רוזנוסר נ. **הנחיית קבוצות**, ירושלים.
תורי - מגדסי, צ. עבודה בחשיבה מערכתית בשירות הפסיכולוגי חינוכי; האם לבית-הספר יש לא מודע, הרצאה שניתנה ביום הסגל של השירות הפסיכולוגי-חינוכי, 23.9.2008.

Kets De Vries, M.F.R. (2004). Organizations on the couch, A Clinical Perspective on Organizational Dynamics, **European Management Journal**, 22, No.2, 183-200.

כמה מחטבות על מנהלים חדשים והשתלת איברים יעל שטיינברג, המרכז לעבודה מערכתית

בשנים האחרונות אני נחשפת יותר ויותר למצבים של חילופי מנהלים מסיבות שונות, האופן שבו מנהל אחד עוזב את תפקידו ואחר תופס את מקומו הם משמעותיים ביותר לתהליכים שעובר בית-הספר ולתהליך הקליטה של מנהל חדש.

המחשבה על ארגון-גוף, שהחלק המרכזי בו מתחלף, עוררה אצלי את הדימוי של השתלת איבר חיוני. ברגע הראשון עלול הדימוי להיות קשה ומעורר התנגדות (לכן המשך הקריאה מיועד לבעלי לב חזק) אך נדמה לי שבכל זאת השימוש בו יכול להבהיר ולחדד כמה אספקטים חשובים של חילופי מנהלים שנראו לי חשובים.

השתלת איבר חיוני הוא תהליך שמעורר הרבה חרדה, שכן בשל היותו חיוני לתפקוד המערכת - כישלון ההשתלה יוביל לכשל תפקוד המערכות כולן. באופן דומה מנהל שלא הצליח לבסס את מקומו יוביל אף הוא לחוסר תפקוד כללי של המערכת.

תהליך של השתלה משמעותו פרידה מאיבר שהיה שלי (גם אם הוא לא תפקד), והוא ילווה בתהליכים של אובדן (הכחשה, כעס, ניסיון למשא ומתן, כאב והשלמה), בסופו של דבר המושלת יצטרך להכיר בכך שלאחר ההשתלה הגוף יהיה בכל זאת גוף אחר. גם תהליך של החלפת מנהל ילווה בתהליכים של התמודדות עם אובדן (גם אם המנהל לא היה מוצלח) והכרה בכך שבית-הספר יהיה אחר לאחר החילופין.

הצלחת ההשתלה כרוכה בהתאמה קפדנית של האיבר המושלת לגוף הקולט, תהליך התאמת הרקמות הוא השלב הראשוני והחשוב לפני ההשתלה. מירב שרון (2010) מצביעה על היתרון של מנהל שצומח מתוך הצוות בתהליך הקליטה הראשוני שהוא בדרך כלל קצר יותר ומשברי פחות, לצד החסרונות הנובעים מהשמה של מנהל שלמעשה נושא את אותו הד.ג.א., על כן מנהלים צומחים עדיפים בארגונים מתפקדים כשהמטרה היא שימור הקיים.

כדי שהאיבר החיוני יקלט יש צורך בדיכוי ההתנגדות של הגוף שכן האיבר הוא איבר זר וכזו מערכות ההגנה של הגוף יתקפו אותו, הצלחת ההשתלה תלויה ביכולת של האיבר המושלת לתפקד כחלק מהגוף. מנהל חדש צריך אף הוא, בראש ובראשונה, לצלוח את ההתנגדות הראשונית המתעוררת מעצם היותו זר למערכת. דיכוי ההתנגדות אצל המושלת נעשית על ידי טיפול תרופתי של הצוות, המושלת אינו יכול להתגבר על ההתנגדות בכוחות עצמו בלבד. תהליך ההתגברות על ההתנגדות במערכת בית-הספר מורכב ביותר, ועל כן חשוב מאוד שאף הוא ילווה על ידי אנשי המקצוע ותמיכה של גורמים מבחוץ.

אחד מסיבוכי ההשתלות מוכרת על ידי הרופאים כמחלת השתל על-ידי המאכסן (Graft versus host disease) במצב זה המערכת החיסונית של האיבר המושלת תוקפת את הגוף. באופן דומה נמצא שמנהלים חדשים ש"הושתלו" לתוך המערכת או הוצנחו אליה נוטים מהר יותר לנקוט מהלכים כוחניים ולבחור בדרך של מאבק בהשוואה למנהלות שצמחו מתוך בית-הספר (מירב שרון, 2010; Oplatka, 2001).

מצבו של הגוף הקולט אף היא חשובה להצלחת התהליך, האם מדובר בגוף בריא שתפקד היטב עד לאירוע או גוף שעבר טראומות מרובות ותהליך התדרדרות איטי ושוחק. במערכת רצופת משברים וחולי הסיכונים יהיו רבים יותר בעוד שבמערכת המאופיינת בכוחות הסיכוי להביא למהפך ותפקוד מיטבי יהיה גדול יותר.

באופן דומה גם ההיסטוריה של האיבר המושתל רלוונטית להצלחת ההשתלה; האם הוא איבר עמיד, מתפקד עם כוחות, בעל היסטוריה של תפקוד טוב, או שהוא איבר שכבר עבר כמה טראומות בגוף ממנו הגיע ותפקודו אינו אופטימלי בגלל סיבות שונות, האם יש לו רגישויות לגורמים מסויימים או לא.

בתהליך ההשתלה, מעצם היותו תהליך מורכב המלווה בחרדה רבה, מתבקש המושתל לנוח ולא לבצע פעילויות מאתגרות במיוחד עד שיתברר האם האיבר אכן נקלט. באופן דומה גם החלפה של מנהל מלווה בחרדה רבה, הן של המנהל והן של הצוות וגם כאן התהליך לוקח זמן, רק כאשר המנהל מתחיל להרגיש שהוא נקלט בבית-הספר רק אז הוא יכול להתחיל ולהוציא לפועל תוכניות מאתגרות.

בתהליך ההשתלה והתקופה הסמוכה לו הגוף פגיע מאוד, הן מפני גורמים חיצוניים והן מפני גורמים פנימיים. כך למשל וירוסים שהיו רדומים, עם החלשות המערכת החיסונית, יכולים להתעורר ולהציב את הגוף בפני איומים נוספים. ניתן לראות גם שבתקופה הסמוכה לחילופי המנהלים בעיות, מתחים וקונפליקטים שהיו רדומים או מנוהלים באופן מחזיק בתקופת המנהל הקודם, יוצאו ויעלו לפני השטח ויערערו את המערכת שמתקשה לנהל אותם.

תהליך ההשתלה מלווה גם בהתרגשות רבה, ציפיה לחיים חדשים שיאפשרו תפקוד טוב יותר, חזרה לימי הזוהר, הגשמה של תוכניות ומשאלות שלא ניתן היה לבצע קודם לכן.

לסיכום,

במערכות החינוכיות מנהלים מתחלפים לעיתים קרובות ובנסיבות שונות, ואלו אירועים שכיחים שהם חלק מהתפתחות נורמלית של הארגון. תפיסה זו מטשטשת את עוצמת החוויה עבור המנהל החדש והצוות בתהליך החילופין. השימוש בדימוי של השתלת איבר חיוני מטרתה לחדד את עוצמת התהליכים והחרדות המלווים אותם, את הצורך בחשיבה מקדימה והתאמת המנהלים לבית-הספר תוך שולקחת בחשבון ההיסטוריה והתפקוד הן של המנהל (האיבר המושתל) והן של הצוות (הגוף הקולט). כמו כן ההקבלה מחדדת את הצורך בליווי מבחוץ של המנהל והצוות על ידי הגורמים המקצועיים "המשתילים" והמטפלים (הפיקוח, מנח"י והשפ"ח). תהליכים של עיבוד אובדן לצד תהליכים של צמיחה והתחדשות ילוו את המעבר ויש להיות ערים לכך.

קונסולטציה זוגית למנהל בית-ספר בהנחיית המרכז המערכתי ליליאן פטריק וורד ורטהיימר

בית-הספר בו נערכה ההתערבות מורכב מאוכלוסייה קשה בעלת צרכים מרובים ומגוונים. המנהל נבחר לתפקיד שנים ספורות קודם לכן, ללא ניסיון ניהולי קודם. לבית-הספר מסורת ארוכת שנים, יחסים היסטוריים וזרמים תת קרקעיים בין אנשי הצוות וכן דפוסי התנהלות שהתקבעו. בין המנהל לבין חלק מבעלי התפקידים בצוות יחסי תחרות, חוסר שתוף פעולה והאשמות הדדיות.

האקלים בבית-הספר נעים, מסווה יאוש וספליטים בין קבוצות בבית-הספר על רקע מחסור בגבולות ברורים ובתחושת החזקה בכל הרמות. אווירת אלימות שוררת בין הילדים וכן תחושה שהמערכת אינה מצליחה להחזיקם, אלו גורמות לתחושת חוסר אונים בקרב הצוות. ועל כל אלו מתווספת השקעה ומסירות רבה של כל אנשי המערכת, הכוללת צוות מיומן.

דפוסי הניהול: המנהל עובד בעצם לבד, ללא צוות ניהול אפקטיבי ובניגוד לדעת גורמי מפתח בצוות המוביל, באמצעות הנחתת הנחיות עבודה חדשות שהצוות אינו מקבל אותן. בין המנהל לצוות מתקיימים על פני השטח יחסים טובים ושיתוף פעולה. מתחת לפני השטח ניכרים חסר בתקשורת רציפה, תחרות והטלת האשמות הדדית. אין התייחסות לצרכי הצוות ואין מסגרות תמיכה בו, לא ניבנו דפוסי שיתוף אמיתיים עם הצוות על רקע חוסר אמון של המנהל באנשיו. במקום, מקיים המנהל קואליציות חוצות גבולות עם ממשקים מחוץ לבית-הספר, כגון הפיקוח, דפוס המוביל לשאלה שביב מיקום הנאמנויות שלו. אף כי מונו בעלי תפקידים שונים, הרי בפועל אין האצלת סמכויות אמיתית. התמקדות בלעדית בצרכי הילדים לא אפשרה למנהל לראות את החיוניות שבהקפדה על צרכי הצוות (שהוא העובד בפועל עם הילדים).

הגורמים שהובילו להתערבות המערכתית

תחושות מרמור וכעס גדול בקרב הצוות שחש חוסר גיבוי מצד המנהל, בעיקר סביב ההתמודדות עם אווירת האלימות וקשיי ההתנהגות בבית-הספר, פגיעה מתמשכת ביכולת הצוות לתת מענה לילדים עקב כך, ותחושה שללא יעוץ חיצוני של אנשי מקצוע הקשיים שתוארו לא יפתרו.

בתהליך מקביל נשאבו גם הפסיכולוגיות לתוך הדפוסים הרגשיים של צוות בית-הספר ויצרו קואליציה רגשית עם הצוות. התפתחו אצל הפסיכולוגיות רגשות של חוסר אמפטיה וסימפטיה כלפי המנהל בפרט, ותחושות מותשות וייאוש לצד כעס גדול ביחס לתפקודה של המערכת בכלל. נוספה לכך תחושה מתמשכת של הפסיכולוגיות שהמערכת לא עושה בהן שימוש מתאים כמשאב, בדומה לשימוש הלא נכון באנשי הצוות כמשאב. שהתפקיד, כמו תפקידים אחרים במערכת, מנוטרל.

בעקבות אלו יזמו הפסיכולוגיות פנייה אל הצוות המערכתי והוזמנו לפגישות התייעצות עם הצוות. בעקבות פגישות אלו פנו הפסיכולוגיות למנהל והציעו לו פגישות יעוץ על בסיס קבוע.

לאורך התהליך התקיימו שלושה מפגשים עם הצוות המערכתי. בראש ובראשונה ההתייעצות עזרה לפסיכולוגיות לגייס מחדש את האמפטיה כלפי המנהל, להרחיב את ההבנה ביחס אליו, ולראות אותו בצורה יותר מורכבת ואינטגרטיבית. הדבר תרם לתקשורת נכונה וטובה יותר עימו ושיפר את התחושה של הפסיכולוגיות בתוך המערכת. בנוסף הצוות המערכתי, בעצם ההתבוננות שלו מבחוץ, וההמשגות באמצעותן הוא מתבונן על תופעות בהתנהלות בית-הספר, סייע לפסיכולוגיות לצאת מהתקיעות שחשו במערכת ולארגן את התחושות והידע לכדי תמונה בהירה ואינטגרטיבית יותר, זאת כתגובה לדפוס המפצל במערכת.

ההתערבות

ההתערבות היוותה הזדמנות למנהל לעצור בתוך המרוץ היומיומי לחשיבה ולהתבוננות, לברר לעצמו סוגיות שונות בעמדה הפנימית שלו כלפי התפקיד הניהולי, לבחון את ציפיותיו מהצוות, לבחון מניעים אישיותיים ואישיים ביחסו כלפי המערכת אותה מנהל.

הרחבת ההסתכלות של הפסיכולוגיות על המנהל אפשרה להן לעבוד עמו על ראית הצוות בצורה רחבה ואמפטיית יותר, לנסות לשנות את דפוסי יחסו לצוות ויחסיו עמו, להפחית מן החרדה שהובילה למאפיינים תוקפניים ביחסיו עם הצוות ולהחליף מאפיינים אלו בתקשורת טובה יותר ובדיאלוג הדדי. כל אלו במטרה לחזקו בתפקודו הניהולי כך שיהיה אפקטיבי יותר ויאפשר למערכת להרגע ולראות את כלל אנשיה וכוחותיה כגוף לכיד יותר הפועל תחת הנהגתו.

הייעוץ התמקד בניסיון לעזור למנהל להבין שהקולות הפרטיים של חברים בצוות עשויים לשקף קולות במערכת ולהתייחס לכך בהתאם ולא להישאר רק ברמה האישית, לראות את המשמעות המערכתית של סיטואציות קונקרטיות מחיי בית-הספר, לעזור למנהל להכיל גם קולות פחות סימפטיים שעולים מהצוות ולהקשיב למסרים הסמויים ולצרכים של הצוות; כל אלו במטרה לתרום לתחושת ההחזקה בקרב הצוות. נוסף על כך אפשר הייעוץ להרחיב את מגוון האופציות של המנהל לפתרון בעיות מול דילמות שונות, זאת על רקע נטייתו לקונקרטיות ולהיצמדות לפורמליות. העובדה שהייעוץ התנהל על-ידי זוג פסיכולוגיות אפשרה לתת למנהל מודלינג של חשיבה משותפת בין שני אנשי מקצוע ויותר - תהליך שהתקשה בו מאוד עד ליעוץ.

כיום המנהל מעוניין יותר במעורבות של הפסיכולוג בחשיבה ובהמשגה המערכתית ובשל יותר להמשך תהליכים עמו ועם הצוות כולו. אף כי אנו בראשיתה של דרך ארוכה, נוצר בסיס טוב יותר לעבודה על מכלול היחסים בין המנהל לצוות ובמקביל לחשיבה ולעבודה על המשימה המרכזית של בית-הספר.

המשגה תיאורטית

הספרות עוסקת רבות בתהליכי כניסה של מנהלים לתפקידם ומתארת תהליך זה כמורכב ביותר. דפוסי אישיות המשפיעים על סגנון הניהול הם בעלי השפעה מכרעת על אופי האינטראקציות בין המנהל לצוותו, ועל אפיוני המערכת שיתפתחו תחת הנהגתו (ראה אלחנן בר-לב למשל), מניעים דינמיים פנימיים וצוותיים הבאים לידי ביטוי בתהליכים סמויים שונים המתרחשים בין המנהל לצוות, בין אנשי הצוות לבין עצמם ובתוך כלל המערכת, מייצרים פיצולים והתקפות הדדיות על רקע של חרדות, מצוקות והגנות הפוגעים ביעילות המערכת וביכולתה למלא את משימותיה - אם אינם מפוענחים ומטופלים (ראה האלטון, מלאני קליין ורבים אחרים), קואליציות חוצות גבולות ופגיעה בנאמנויות הכרחיות לצורך תפקוד טוב של המערכת פוגעות ביכולת המנהל לנהל את הגבולות וגורמות כך לערעור המערכת כולה ובמיוחד אם המנהל ייבנה את תפקידו באמצעות קואליציות כאלו במקום לייצרן עם הצוות שלו (ראה, למשל, וגה-זאגר). תהליכי ערעור הדפוסים

בתוכם התקבע הדימוי העצמי והמקצועי כאשר מתחלפים המנהלים מייצרים התנגדויות, חרדות ולעתים גם תהליכים דיסאינטגרטיבים אם המנהל מתקשה להבין את השלכות החילופין על אנשי הצוות ואינו מכיר או מוצא דרכים ליצירת מארג חדש שיאפשר לכל החברים במערכת למצוא לעצמם מקום חדש בתוך מערכת מגובשת מחדש. מטרת ההתערבות במקרים כאלה היא לכוון לכיוון של אינטגרציה במקום פיצול, או במונחים קליינאניים לעבור מעמדה סכיזופראנואידית לעמדה דיכאונית.

הפנייה ליעוץ חיצוני מוסברת בהכרח בעין שתסתכל על מכלול ההתרחשויות בתוך המערכת ותוכל להבין מתוכן לא רק מהם התהליכים הגלויים אלא בעיקר - מהם התהליכים הסמויים המפעילים את ההתנהגויות הגלויות ותוכל להוביל למפגשים מזווית אחרת שאנשי המערכת המקובעים כבר בתוך הדפוסים שנוצרו יתקשו להוביל בעצמם (ראה, למשל, שיין במאמרו על יעוץ ארגוני). הבנת החרדות המפעילות את המערכת לכיוון של פיצול והשלכה, מאפשרת מתן מענה הולם ומרגיע יותר ומאפשרת את החיבורים במקום העמקת הפיצולים.

למעשה המקרה הנוכחי מדגים כיצד תופעה של אלימות בבית-הספר הינה סימפטום לבעיה מערכתית רחבה יותר, לא רק הילדים מרגישים לא מוחזקים והגבולות אינם ברורים ומגינים אלא גם הצוות וגם המנהל מרגישים מאוימים. עוצמת החרדות והמצוקה מובילות לתהליכים של פיצול והשלכה שבאים לידי ביטוי בקואליציות, מחנות, האשמות - עמדה פראנואידית. מנגנונים אלא אמנם מאפשרים ליחידים בתוך המערכת לשרוד אך המחיר שהמערכת כולה משלמת הוא גדול ובא לידי ביטוי בחוסר היכולת לתפקד ביעילות. במונחים של המבנה האישיותי מדובר בתפקודי אגו רופפים המוכנעים על ידי חרדות לא מודעות המייצרות את הסימפטום, הקווים האישיותיים הבולטים הם פראנואידים ולכן לא פלא שהסימפטום הבולט הוא של איום ותוקפנות. היכולת להבין את החרדה הקיומית בכל הרמות - של המנהל, הצוות והתלמידים מאפשרת לעבור לעמדה אמפטית יותר ולא רק תוקפנית ומאפשרת לעבור מעמדה מפצלת לעמדה מחברת. תהליכים אלה מחזקים את עמידותו של האגו המערכתי ויכולתו להתמודד עם התוקפנות שעולה. נראה שבשלב הבא חשוב יהיה לעבוד גם על התפיסה הערכית המשותפת, נראה שאמון הוא אחד הערכים המרכזיים הפגועים הדורש שיקום. השבת האמון והאמפטיה של הפסיכולוגיות במנהל מצביעה על כך שתהליכים בכיוון זה כבר מתרחשים.

שינוי נרטיב: ממטבר ללידה מחדש של בית-הספר של גרין אפל, המרכז לעבודה מערכתית

"ויאמרו אליו כה אָמַר חֲזַקְיָהוּ... כִּי בָאוּ בָנִים עַד מִשְׁבֵּר, וְכַח אֵין לְלֵדָה"

(ישעיהו ל"ז)

שינוי נרטיב של בית-ספר הוא תהליך מורכב הדורש התגייסות של מספר גורמים יחד תוך אמונה ותקווה ששינוי יתאפשר. על פי התיאוריה הנרטיבית (וויט ואפסטון) ניתן ליצור סיפור חדש כאשר האירועים מתארגנים ברצף מתמשך על פני הזמן, באופן שיאפשר לנו להגיע לתאור לכיד וחדש. כלומר, בית-ספר יכול ליצור סיפור חדש תוך מציאת נקודות אור, הרחבתן וחיבורן לסיפור כולל, אחר ורציף.

לאחר הסטוריה של מספר שנים בהן בית-הספר הלך והצטמצם; מיעוט נרשמים, סכנת סגירה, חוסר שביעות רצון של צוות בית-הספר, פגיעה בשם של בית-הספר והעדר שיתוף פעולה בין בית-הספר לבין ממשקים שונים - ביניהם השפ"ח, הגיע מנהל חדש. הוא לקח לעצמו משימה לבנות מחדש את בית-הספר. בשנים אלו, הצטרפתי לצוות בית-הספר וניסיתי לחשוב עם המנהל על צרכי בית-הספר. במאמר זה אנסה להמשיג מספר מונחים מהשדה המערכתי בהם השתמשתי בליווי התהליך.

היכולת של מנהל ליצור שינוי

• **מנהל בעל חזון חינוכי, ערכי וחברתי** - שלקח על עצמו לבנות מחדש את בית-הספר כמוסד שיש על מה להתגאות בו. אמונה ביכולת להשתנות, תוך השקעת משאבים רבים בתוכניות מגוונות: הרחבת תוכניות הלמידה, הכנסת מגמות והשקעה בפעילות חברתית וערכית.

• **שינוי האווירה** - שינוי התקשורת בין ההנהלה למורים: דלת פתוחה, הקשבה, אווירה מקבלת ותמיכה. שינוי התקשורת עם התלמידים: הקשבה בגובה העיניים, שיחות יומיומיות והיכרות אישית של המנהל את התלמידים (חינוך כיתה, לימוד בכיתות המקדמות ועוד).

• **הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית** - החיבור של ההנהלה למורים וגיוס הצוות החינוכי של בית-הספר להאמין בשינוי הם משימה חשובה מאוד. השקעה בימי היערכות, ישיבות לכלל מורי בית-הספר, שעסקו בלמידה משמעותית, מקום המורה ומוטיבציה היו חלק מחשיבה זו. ביסוס שיחות אישיות בין ההנהלה לבין צוות המורים. השקעה בצוות טיפולי: צוות הכולל פסיכולוגיות, יועצים (כולל יועץ עולים שיוכל לתת מענה לאוכלוסייה האתיופית בבית-הספר; תראפיסטיות ומדריך מוגנות).

• **התמקדות בתלמידים** - הקשבה של ההנהלה ושל הצוות החינוכי לצרכי התלמידים, תוך חיבור ההורים. מיפוי, איתור צרכים וניסיון לתת מענים מתאימים.

• **ניהול הקשרים בין בית-הספר לקהילה** - חיבור לבתי הספר היסודיים המזינים את בית-הספר; שיעורים בבתי הכנסת, פרויקטים לתלמידים אחרי הצהריים, חיבור לתוכניות המשך מוערכות: צבא ומכונות, השתתפות בפרויקט "לאורו נלך", המאפשר התנדבות בקהילה וקשר שוטף עם מנח"י ועם הפיקוח.

• **יצירת מבנים קבועים (מנגנונים) להובלת השינוי בבית-הספר** - הקמת צוות מוביל; ישיבות צב"מ; פגישה קבועה בין פסיכולוג למנהל; ישיבות עם כלל צוות המורים; הקמת מפגשי צוות טיפולי. כדי שמנגנונים אלו יהפכו להיות כלי ניהולי המשרת את בית-הספר חשוב להגדיר מי יוזם את מפגשים אלו, מי מוביל אותם, מי מזמן את האנשים, מי קובע ובוחן את היתכנותם במערכת לאורך השנה.

• **התחברות לאוכלוסייה היחודית של בית-הספר** - יש חשיבות להכיר את האוכלוסייה המרכיבה את בית-הספר, להעצים אותה ולהענות לצרכיה תוך מתן מענה מתאים לתלמידים.

תהליכים אלו יצרו סיפור חדש. סיפור של בית-ספר שיש בו שיח פתוח בין מורים ותלמידים, יש בו אווירה נעימה, קבלה ופתיחות, מוכנות לבנות תהליכים מותאמים לכל תלמיד והשקעה בהעשרה, בטוילים ובחוויות מגדלות. הסיפור החדש הצליח כי הוא נבנה על מנהל שקרא נכון את המפה, התחבר לאוכלוסייה ממקום מאמין ומכבד ויצר תקווה כי בית-הספר יהיה מקום טוב. המנהל ענה על הצורך של אוכלוסיית המורים להיות מונהגים על ידי מישהו שמאמין בהם, מדבר עמם ובונה ביחד עמם מטרות חינוכיות ברות השגה, וכן על הצורך של התלמידים לפתוח בפניהם ערוצים של תקשורת, למידה מותאמת, נראות והקשבה.

תפקיד הפסיכולוג בליווי השינוי

• תמיכה במנהל הכוללת פגישות קבועות ויצירת שיח המתבונן על תהליכים מנקודות ראות שונות. פגישות אלו מאפשרות נוכחות תומכת ושיקוף תהליכים שקורים, תוך היזון חוזר לגבי ארועים שונים במערכת.

• סיוע וחשיבה בהקמת המבנים והמנגנונים שיאפשרו חשיבה רב מערכתית, בקרה וקביעת תוכניות עבודה, הן עבור הפרט והן עבור מסגרות.

• ליווי תהליכים עם חדר המורים, הנחיית סדנאות למורים, הקנייה של תכנים וכלים.

לסיכום, חיבור בין מנהלים לפסיכולוגים מניב תחושת ערך ומקדם תהליכים בבית-הספר הן ברמת הפרט והן ברמת המערכת. שיתוף פעולה של הפסיכולוגים עם המנהלים יוצר תחושת סיפוק, מאפשר חשיבה רחבה, ותומך במקומות המורכבים של המנהלים הנדרשים להחזיק את כל משימות בית-הספר על עצמם.

להפוך מצוקות חיים לאוצרות - מסעו של בית-ספר מנרטיב של חוסר אונים לסיפור של תקווה¹

נורית סהר

אנחנו חיים את חיינו על פי הסיפורים שאנו מספרים לעצמנו והסיפורים שאחרים מספרים עלינו...אנחנו יוצרים סיפורים כדי להפוך את עצמנו ואת נסיבות חיינו למובנים ומשמעותיים" (Winslade&Monk, 1999, p.2).

סיפורים שאנשים מספרים על חייהם ועל החוויות שלהם יכולים להשפיע על הדרך בה הם תופסים ומפרשים אותם, ולכן, אנו יכולים לעזור ליצור שינוי, בעת הצורך, אם נסייע לאנשים ליצור סיפור אלטרנטיבי מועדף עם תימות של תקווה וחוזק.

זהו סיפורו של בית-ספר קטן, של ילדים ואנשי צוות, שהיה נראה כי הכל נגדם, אך הם הצליחו ליצור שינוי, לא באירועים עצמם, אלא בדרך בה הם תפסו, חוו והתמודדו עמם.

בית-הספר הממלכתי המאוחד נוה יעקב שבצפון ירושלים עבר שינויים לאורך עשרים שנות קיומו, חלקם תוצאה של שינויים דמוגרפיים. בית-הספר נבנה בשכונה שנבנתה בתחילת שנות ה-70 על מנת ליצור פתרונות דיור לעולים שהגיעו בעיקר מברית המועצות. מחירי הדירות היו נמוכים יחסית, ולכן במשך שנים רבות, משפחות רבות במעמד סוציאקונומי נמוך עברו לגור בשכונה, ואילו המשפחות שהסתגלו בהצלחה למדינתם החדשה עזבו את השכונה.

עם הזמן, הלך והתפתח לשכונה מוניטין שלילי עקב הנוער הבעייתי, שיעור האבטלה הגבוה, קשיים כלכליים ומשפחתיים, הישגים לימודיים נמוכים של התלמידים, ובתי ספר שנחשבו "לא רצויים" עבור ילדים, מורים ואנשי מקצוע אחרים. במהלך השנים, משפחות רבות, חרדיות ועולים חדשים מאתיופיה ורוסיה, שהיו ברובן משפחות ממעמד סוציאקונומי נמוך, עברו לשכונה, והמשיכה ההגירה של המשפחות ה"חזקות" יותר. תהליכים אלו השפיעו על מערכת החינוך המקומית באופן ישיר, שכן בתי הספר היו בעיקר ממלכתיים וחילוניים והאוכלוסייה המזינה אותם התמעטה לאורך השנים, ובמקביל עלה שיעור הילדים עם בעיות התנהגות, בעיות רגשיות וקשיי למידה. מעורבות ההורים בבית-הספר ובקהילה הייתה נדירה, ותחושה של נוכחות מבוגר חיובית, עקבית ומשמעותית נעדרה מחיי היום יום של הילדים.

למרות משאבים רבים שהוזרמו לקהילה ולבית-הספר, התחושה והחוויה הכללית היו של חוסר אונים, ייאוש וחוסר תקווה לעתיד טוב יותר. בפסיכולוגיה נרטיבית, המונח סיפור דומיננטי משמש כדי לתאר את "הדרך הרגילה" להבנת מצב או סט של הנחות לגבי נושא, שהפכה כל כך מושרשת או מקובלת בתוך תרבות, כך שהיא נתפסת כמייצגת "מציאות" (Winslade&Monk, 1999, p.123). הסיפור הדומיננטי של השכונה ובית-הספר נעדר באופן כמעט מוחלט מאפיינים חיוביים, וכלל חוויה של "להיות קורבנות" של נסיבות וחברה, וחוסר תקווה לגבי יצירת שינוי כלשהו.

שימשתי כפסיכולוגית בית-הספר במשך שנים רבות, עבדתי עם מנהלים ותלמידים שונים, אך הצוות נותר יציב יחסית לאורך השנים. התפיסה הרווחת הייתה שאם מישהו בא לעבוד בבית-הספר הזה, "אתה צריך

1. המאמר הוצג בכנס בינלאומי בין-תחומי בליסבון, פורטוגל, ובכנס של פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות בברייטון, אנגליה.

לעשות את זה עם כל הלב שלך, או שאתה לא תחזיק מעמד".

לפני שבע שנים, הגיעה לבית-הספר מנהלת חדשה. היא מצאה צוות מורים עייף וחסר תקווה, עמוס בקשיי החיים שלהם ושל תלמידיהם. למרבית הילדים היו הערכה עצמית ומוטיבציה נמוכות, כמעט ללא הרגלי למידה והרושם העיקרי היה של תוהו ובוהו. המנהלת פעלה להגשת בקשות לסיוע ולתקציבים נוספים לבית-הספר, אך במקביל, השקיעה את נפשה וכוחותיה בהעצמה של המורים והחזרת האמונה שלהם בעצמם, במקצועיותם וביכולתם ליצור שינוי עבור הילדים.

נעשתה עבודת ייעוץ תהליכית למנהלת, הן על ידי פסיכולוגיות בית-הספר והן על ידי מדריכה חיצונית, ונוצר שינוי. מהיותו מתויג כבעייתי וחסר תקווה, בית-הספר קיבל תיוג חיובי כמוסד עם מומחיות בסיוע לתלמידים עם צרכים התנהגותיים ורגשיים מיוחדים. ה"סיפור מחדש" של מאפייני בית-הספר אפשר יצירה של נרטיב חדש, אשר הועבר לאחר מכן למורים, סיפור שהתימה העיקרית שלו הייתה של העצמה ויכולות מיוחדות. במקום לעבוד עם ייאוש, העבודה התמקדה כעת בעתיד, בחלומות ובהגשמה.

במסגרת השינוי נבנו תוכניות למורים ולכתות, שתוכננו להמשך לאורך שנתיים, ומונח חדש הוטבע - "תמונת-עתיד", מונח שהכיל בתוכו מושגים של חזון, מוטיבציה, כוחות והכרה באחרים-משמעותיים שיכולים לסייע בהשגת תמונת העתיד הזו. תוכננו סדנאות שבמהלכן המורים קיבלו עידוד ליצור "תמונת עתיד" לעצמם במגוון רחב של תחומים, אישיים ומקצועיים, ובמקביל נבנו סדנאות בכתות, בהן כל תלמיד יוצר את תמונת העתיד שלו, ולאחר מכן תבנה תמונת עתיד כיתתית, ואחריה - תמונת עתיד של בית-הספר כישות שלמה. הייתה התייחסות לשלוש שאלות מרכזיות: מהו החלום שלך? מה יש בכך שיכול לסייע לך להגשים את תמונת העתיד הזו? מי יכול לעזור לך להגשים את תמונת העתיד הזו ומה אתה צריך ממנו?

הצוות הבין מקצועי הציע למורים הדרכה קבוצתית, לצורך הדרכה ותמיכה בעבודתם עם ילדים באופן פרטני (שייבחרו על פי הערכה של צרכיהם) סביב פיתוח החלומות שלהם, תוך שימת דגש על תפקידם של ההורים כתומכים משמעותיים בתהליך.

גל של תקווה והתלהבות עבר בהנהלה ובצוות.

ואז, לאחר מספר חודשי עבודה, התקבלה החלטה מוניציפלית לסגור את בית-הספר בתום שנת הלימודים, בשל מספר תלמידים נמוך מאוד. התגובות היו חזקות ושליליות, התחושה הייתה ש"הכל קרס" והייאוש נראה בכל מקום, ללא תחושה של עתיד ותקווה עבור רוב המורים ועבור הילדים. הצוות הטיפולי נשאב לרגשות אלה לזמן מה, אך אז, כשראינו שהמורים עוברים משברים אישיים עקב סגירת בית-הספר, החלטנו כי "משהו צריך להיעשות". רצינו להחזיר את התחושה של עתיד ותקווה, ופעם נוספת, "תמונת עתיד" הובאה, רק בהיבטים שונים.

החל תהליך מתמשך עם המורים כמטרות העיקריות שלנו, והילדים כמטרות העיקריות שלהם. התרחשו שני תהליכים מקבילים, האחד - עסק במתן משמעות לעבר, השני - במתן תקווה והתלהבות לעתיד החדש. תהליך מקביל נוסף היה עבודה עם המורים ותמיכה בהסתגלותם לשינויים, כך שיהיו מסוגלים לתמוך בילדים. החלטנו לספר את סיפורו של בית-הספר, למורים ולילדים לאורך השנים, כדי להדגיש את חשיבותו לקהילה ולאנשים שבה. בנוסף, רצינו לעזור לילדים (ולמורים) במעברם לבתי הספר החדשים שלהם, תוך שימת דגש על עוצמות ומקורות תמיכה.

במונחים נרטיביים, ניתן להתייחס לתהליך של "זיכרון" בטיפול כאל re-membering - דרך הסיפור של זיכרונות מועדפים לגבי אנשים ואירועים מהעבר, אנו מתחברים שוב לתחושת השייכות והמשמעות (Morgan, 2000). במובן זה, לזכור מחדש - re-membering - את בית-הספר והאנשים הקשורים אליו יאפשר לילדים ולמורים ליצור סיפור חלופי משמעותי, אשר יסייע להם להסתכל באופן חיובי לעתיד.

דרך עבודה עם הצוות, תכננו דיונים כיתתיים ושיחות פרטניות כשהנושא המרכזי היה הכרה בכוחות פנימיים, התחברות לחוויות עבר הקשורות להתמודדות עם שינויים ומהם הדברים שעזרו להם לצלוח שינויים אלה - גם כוחות פנימיים וגם אחרים-משמעותיים שאליהם הושיטו יד לעזרה. זיהינו ילדים שחוו מתח מוגבר וחברנו יחד לתמוך בהורים ובילדים, במיוחד כאשר ההורים עצמם נזקקו לתמיכה ולהדרכה. הושם דגש על בקשת עזרה, זיהוי מי שיכול לעזור, וחיזוק הנכונות של הילדים לסמוך על מבוגרים ולבקש עזרה בעת צורך. מורים עוֹדְדו לחלוק סיפורי התמודדות אישיים חיוביים עם תלמידיהם, כמו גם את הפחדים שלהם, מה שאפשר לנרמל את אלו עבור הילדים והמורים.

כפי שהוזכר קודם, ניתן דגש מיוחד לתימה של "זיכרון". כל תלמיד קיבל ספר זיכרון, וכל המורים והתלמידים כתבו לו אודות זיכרונות משותפים ותכונות חיוביות מיוחדות שהם רואים, אוהבים ומעריכים בו. קיר גדול במסדרון הראשי התמלא בתמונות ובסיפורים שילדים כתבו זיכרונות מימי בית-הספר והורים עוֹדְדו להיות מעורבים בפעילויות אלה.

רצינו שכל ילד יקבל זיכרון מוחשי של החוויות וההישגים שלו בתחומים שונים - חברתיים, רגשיים ולימודיים, ולכן עוצבו תעודות מיוחדות, הצוות והילדים צולמו וכל ילד קיבל תיבת אוצר מעץ, שאותה הוא קישט ועיצב. מורים ותלמידים כתבו לכל ילד מסרים אישיים על הכוחות והתכונות שלו שאותם ייקח לבית-הספר החדש, והילדים כתבו לעצמם מסרים מאותו סוג, דברים שהמורים עזרו להם לזהות ולבטא במילים בעת השיחות האישיות, לדוגמה- אני חבר טוב, אני אוהב לעזור לאחרים; אני תלמיד טוב, אני טוב בכדורגל כך שאני ארכוש חברים בקלות. התיבות ניתנו לילדים במסיבת הסיום, עם ספרי הזיכרון, התמונה הבית-ספרית והתעודה המיוחדת.

הטקס המסורתי של בוגרי כיתה ו' הפך לאירוע גדול לכל בית-הספר - מורים, משפחות ותלמידים, בנוסף הוזמנו בוגרים מהעבר. זה היה ערב מרגש מאוד, עם דמעות וצחוק שלובים זה בזה. ואז זה נגמר, כשכל אחד מאיתנו ממשיך הלאה אל השלב או המקום הבא, נושא אוצרות של מסירות, תחושת שייכות ושיתוף, של עבר ועתיד גם יחד, בידיעה שהיינו חלק מתקופה ומקום משמעותיים ויחודיים לילדים, שסביבם היו מכשולים רבים, אך הם עשו צעד קדימה במציאת אוצרות בתוכם וסביבם, שאותם יוכלו לשאת עמם לאורך החיים.

תודות

אני רוצה להודות, עם הערכה ואהבה רבות, לשבות קולא חברתי לצוות ושותפתי לעבודה בבית-הספר, שלקחה חלק משמעותי בחשיבה, בתיכנון ובביצוע, ותמכה בי ברגעים קשים של עצב ובלבול; לסנדרה לארי, היועצת המסורה של בית-הספר, שהקדישה ללא לאות שעות לעבודה עם ילדי והורי בית-הספר וליוותה את הצוות והילדים בתהליך; לכל אנשי הצוות הנפלאים שאיתם עבדתי לאורך שנים רבות בבית-הספר, שהיוו עבורי דוגמה ומופת למושג "איש חינוך", עם מסירות ואכפתיות ראויות לציון, ולגב' יוספה אור, מנהלת בית-הספר, שאפשרה, ליוותה, תמכה והובילה תהליך מורכב, עוצמתי ורגיש עם שמחת חיים, אופטימיות ואהבה אמיתית לילדים, לצוות ולעשייה החינוכית.

ביבליוגרפיה

- Winslade, J., Monk, G., (1999). *Narrative counseling in schools*. Corwin press.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy?* Dulwich center publications.

מקבוצת הנחה בסיסית לקבוצת עבודה- התמודדות מערכתית עם שינוי רבקה שפיגלמן

נואב לעבור דרך הקירות, גורם לכחלה
אבל הכרחי.
העולם הוא אחד. אבל קירות...
והקיר הוא חלק בכך -
יודעים או אין יודעים זאת, אך זה חל על כולם
חוץ כילדים קטנים. להם אין קיר.
נבואב לעבור דרך הקירות / תומס טראנסטרוכר

במסגרת עבודתי ליוויתי את תהליך החיטוב של אחד התיכונים בירושלים. תיכון מסוים זה הוא מוסד וותיק הקיים למעלה מ-40 שנה, ומוביל קו חינוכי יחודי שיש בו דגש על מצוינות לימודית ואיכות אנושית. תהליך הקבלה לתיכון לא היה אוטומטי, והיה מותנה בעמידה בדרישות סף מסוימות, בעיקר בפן הלימודי, משום שבית-הספר ייעד את משאביו לפיתוח איכויות של תלמידים עם פוטנציאל גבוה.

מכיוון שכל החטיבות בירושלים מחויבות לאינטגרציה, תהליך החיטוב היה כרוך בשינוי מהותי עבור התיכון. משמעותה של האינטגרציה עבור בתי ספר שהיו רגילים למיין את אוכלוסיית התלמידים שלהם היא שאחוז מסוים של התלמידים יהיה מורכב מתלמידים שאינם עומדים בסטנדרטים המצופים מבחינת יכולות למידה ופוטנציאל קוגניטיבי. במקרה זה חטיבת הביניים של התיכון נפתחה כיחידה נפרדת מבחינה מבנית עם הנהלה ומזכירות משלה, ועם סגל מורות שונה.

במאמר זה ברצוני להתמקד במעבר הראשון של תלמידים מהחטיבה לתיכון, שהיווה למעשה את נקודת המפגש הממשית הראשונה של התיכון עם השינוי שהתרחש.

הרקע להתערבות

כמעט מייד לאחר המעבר בין החטיבה לתיכון התברר כי המעבר נחווה ע"י התלמידים באופן קשה. בתחילה הקול הדומיננטי היה קול כועס, שהופנה כנגד המערכת החדשה, השווה אותה למערכת הקודמת של החטיבה ואיתר באופן ביקורתי את חסרונותיה. בהדרגה הקול הכועס כבר לא הופנה רק כנגד הממסד, והיה נראה כי המלחמה מתפשטת גם בבית פנימה. הרבה כעס וחוסר שביעות רצון עלו גם בין התלמידים לבין עצמם בנוגע למבנה החברתי ולתפקוד בתוכו. נעשה יותר ויותר קשה למורים ללמד בכיתה, ופה ושם עלו קולות של תלמידים השוקלים ברצינות לעזוב את בית-הספר. חשוב לציין כי הכיתה עזבה את החטיבה ככיתה מתפקדת היטב מבחינה לימודית ומגובשת חברתית, ואיש לא צפה את עוצמת המשבר שהתהווה.

עבור התיכון- מוסד וותיק ויוקרתי, שתלמידים רבים נאבקים כדי להתקבל אליו- היה המצב החדש הזה מפתיע ומכאיב. היועצת נכנסה ללוות את המחנכת בהתערבות בכיתה, ובשלב הראשון אפשרה ביטוי של תחושות התלמידים. התלמידים ביטאו כעס ותסכול שהופנו כלפי בית-הספר וגם כלפי הכיתה עצמה וחוסר יכולתה לתפקד הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. היועצת הופתעה מהעדרם המוחלט של ביטוי רצון ומוטיבציה לשינוי או בקשת עזרה. היא התרשמה כי התלמידים מוצאים נחמה בנסיגה מההווי הכיתתי, וכדיבור על קבוצות שייכות חלופיות שהם חברים בהן מחוץ לבית-הספר.

בשלב הזה הצטרפתי לצוות הבין מקצועי ולמחנכת הכיתה כדי לחשוב יחד על התערבות מתאימה. כפסיכולוגית של החטיבה, הייתי עבור התיכון, חוליה מקשרת, בה הם יכלו להיעזר באופן נקודתי.

נקודת מבט תיאורטית

התיאורטיקן שהנחה את החשיבה שלי לגבי המצב המתהווה היה וילפריד ביון (Bion, 1961; דור חיים, 2011). ביון תיאר תהליכים המתרחשים בקבוצה. הוא דיבר על האופן בו קבוצה, בדומה ליחיד, איננה מסוגלת לפעול תמיד באופן רציונאלי לקידום מטרתה המוצהרת. על פי ביון, הקבוצה, כמו היחיד, יכולה לחוות מצבי חרדה, ויש לה חלקים תת מודעים ומנגנוני הגנה. כאשר רמת החרדה בקבוצה גבוהה, הקבוצה עוברת לתפקוד הגנתי. במקום לתפקד כקבוצת עבודה ולפעול למען השגת מטרותיה, היא נמנעת ככל האפשר מהתמודדות אמיתית עם המציאות ובעקבות כך גם משותקת כל תנועה של צמיחה והתפתחות. ביון תיאר שלושה אופני תפקוד רגרסיביים של קבוצה. כל אחד מאופני התפקוד מונע ע"י הנחת יסוד לא מודעת. הנחת היסוד הראשונה היא 'התלות'- קבוצה המתארגנת כקבוצת הנחה בסיסית של 'תלות', תולה את התקווה במנהיג כל יכול וכל יודע שישמור ויגונן על חבריה מפני מגע מכאיב עם המציאות. הנחת היסוד השנייה היא 'מאבק או בריחה'- בקבוצה המופעלת על ידי הנחת יסוד זאת ההתמודדות עם החרדה תיעשה באמצעות תגובות של מאבק בין חברי הקבוצה לבין עצמם ו/או בינם לבין מנהיג הקבוצה או תגובות בריחה במובן של נסיגה פסיכולוגית משדה הקרב. בשני המקרים אין עיסוק בהתקדמות או בצמיחה מציאותיות. הנחת היסוד השלישית היא 'הזיווג'- בה מנסה הקבוצה לתלות את תקוותה בעתיד טוב יותר, תוך הימנעות ממפגש עם ההווה. הקבוצה מקווה כי איחוד כוחות בין שניים מחבריה, או בין המנהיג לגורם חיצוני יוביל אל הישועה.

כאשר היועצת תיארה את המפגש שלה עם הכיתה, התרשמתי כי היא מתארת כמעט במדויק את קבוצת ההנחה הבסיסית של 'מאבק או בריחה' (fight-flight). מה שעורר במיוחד את תשומת ליבי היה הייאוש והעדר המוטיבציה, הקול הנעדר, שהיה עשוי לקרוא להתמודדות עם המציאות. היה נראה לי כי עבור הכיתה הזאת המפגש עם מסגרת התיכון היה מערער ומעורר חרדה, באופן שאילץ אותה לצורת התארגנות חדשה בה החרדה שעורר המפגש תידחק אל מחוץ למודעות.

המפגש המערער היה תוצאה של מספר גורמים, ביניהם היה ניתן למנות את חוסר תשומת הלב של כולנו, הן בצוות החטיבה והן בצוות התיכון לעובדה כי התלמידים עוברים למעשה לבית-ספר חדש לחלוטין מבחינה מבנית (מבנה, הנהלה, ומזכירות), המאורגן בצורה שונה ועוטפת פחות, עם העלייה ברמת הגיל, ועם דרישה רבה יותר להתארגנות וללמידה עצמאית. וכן את העובדה כי עבור התיכון הייתה זאת היכרות ראשונה עם אוכלוסייה הטרוגנית יותר באופייה, הדורשת מענים שונים. ההתארגנות החברתית, או הקריסה של המבנה החברתי, הושפעה גם היא בעוצמה מהצורך להתמודד עם דרישות הלמידה המורכבות יותר ועם היכולת של התלמידים להתמודד איתן. מסיבות אלו ונוספות, השדה הכיתתי דמה כרגע יותר לשדה קרב מאשר לכיתה לומדת, ודרש התערבות דחופה. בתהליך מקביל, היה ניתן לראות כי גם הצוות חש חרדה והתקשה למעשה לתפקד כקבוצת עבודה ולהתארגן לפעולות פרקטיות, שיקדמו התמודדות והסתגלות של התלמידים.

ההצטרפות שלי לצוות הבין מקצועי, יצרה פורום הנפגש בקביעות כדי ללוות את הכיתה, בו ניתן לחשוב את התחושות המתעוררות, ואת הקשיים, ובכך עזרה להבנתי ליצור מיכל לתחושות החרדה. בשלב ראשון ניתן היה לראות כיצד המיכל הזה מאפשר לצוות להתארגן כקבוצת עבודה.

תיאור ההתערבות

תכנית ההתערבות המתוארת להלן נבנתה בחשיבה משותפת של קבוצת הליווי שיצרנו, בה השתתפו המנהלת, היועצת, מחנכת הכיתה ואני.

בפגישה עם הכיתה, לאחר חשיבה משותפת שלנו ובניסיון להרגיע את החרדה, היועצת והמחנכת שידרו אמונה ביכולת של התלמידים להסתגל, להתגבש מחדש, ולהפוך שוב לכיתה לומדת. הן הזכירו גם את העובדה שהכיתה הספציפית הזאת הצליחה לעשות זאת בעבר, בתחילת החטיבה, וגם את הניסיון שלהן בליווי תהליכי הסתגלות של כיתות בעבר. בפגישה הזאת נשמעו מצד התלמידים מעט קולות המנסים לחשוב על פעולות מעשיות שישפרו את האווירה, ועדיין הקול המרכזי של הקבוצה נשאר זועם, פסימי ומיואש, וצבע את הקולות האופטימיים באור ילדתי ומנותק מהמציאות.

בניסיון להתמודד עם הקול הקבוצתי הזה, ולגייס מוטיבציה לשינוי, עברו המחנכת, היועצת והמנהלת, לניהול של שיחות אישיות עם תלמידים רבים בכיתה. המגע האישי היה טוב ומשמעותי. במונחים של קוהוט (אוסטריויל, 1995) ניתן לומר כי הוא אפשר לתלמידים לראות בדמויות המבוגרים בבית-הספר החדש דמויות שיכולות לתפקד כ'זולת' - עצמי' עבורם - דמויות משמעותיות, היכולות למלא עבור הפרט או הקבוצה תפקודים נפשיים, שאין באפשרותו למלא עבור עצמו - ובכך לסייע להם לשקם את תחושת הערך העצמי שעורערה במעבר, ולהפחית את תחושות הפירוק, הדיכאון וחוסר האנרגיה המאפיינים חוויות שבירה של העצמי. המגע האישי עזר לקול הקבוצתי להתגבש מחדש, ככזה המעוניין בשינוי ומבקש את עזרת המחנכת והיועצת בביצועו. הקול הפסימי והמיואש עבר מקדמת הבמה לרקע.

בשלב זה נערך שוב מפגש של היועצת והמחנכת עם הילדים, בו הן סיכמו את הרצון לשינוי שעלה מהשיחות האישיות, וביקשו מהכיתה לבחור נציגות, שתעבוד איתן בשיתוף פעולה כדי ליצור שינוי כזה. נבחרה קבוצה של שמונה תלמידים, שעבורי סימנה לפחות את תחילתו של המעבר מתפקוד טוטאלי של קבוצת הנחה בסיסית לקבוצת עבודה. היה נראה כי הן ברמת הכיתה והן ברמת המערכת, החרדה הופחתה במידה כזאת, שהיא כבר איננה משתקת, אלא מאפשרת ביטוי של הכוחות הקיימים לצורך התמודדות עם המציאות. למעשה בתוך זמן קצר נערכה עבודה מרשימה ומעוררת התפעלות של שיתוף בין הצוות החינוכי לתלמידים.

בהנחיית המחנכת והיועצת, נציגות התלמידים העלתה את רשימת הבקשות שלהם מהמערכת ומהמורים שמלמדים את הכיתה. הרשימה כללה גם בקשות לנראות וגם לשמירה ולהחזקה. במונחים של קוהוט ניתן לומר כי התלמידים ביטאו את הצורך שלהם גם בתגובות של השתקפות, וגם את הצורך באידיאליזציה. נראה כי בתוך קבוצת העבודה הצליחו התלמידים לבטא באופן בהיר למדי את צרכי העצמי שלהם. בנוסף הציגה הקבוצה רשימה של נושאים שלדעתם הם באחריות התלמידים(!), והם לוקחים על עצמם לשפר (למשל - לשמור על השקט בזמן השיעורים).

במקביל נערכה פגישה של הצוות הבין מקצועי עם כל המורים המלמדים בכיתה, ובה ניתן זמן הן לביטוי התחושות שלהם כמורים בכיתה, והן הסבר על האופן בו אנו מבינים את תמונת התפקוד הכיתתית.

התכנית שהתגבשה בסופו של דבר כללה דף משוב, עם מדדי תפקוד מוגדרים, אותו ימלא כל תלמיד בסיומם של שיעורים נבחרים. עבור כל היגד עליו לתת משוב לתפקוד האישי שלו, ולתפקוד הכיתתי כפי שהוא תופס אותו. המורים בשיעורים הנבחרים ייתנו משוב לתפקוד הכיתתי. המחנכת תרכז את הנתונים ופעם בשבוע תעבור עליהם עם התלמידים, תיערך השוואה בין נתוני התלמידים והמורים, וייקבעו מטרות משותפות להמשך. נציגות התלמידים הייתה שותפה לכל שלב בגיבוש התכנית, וסייעה גם בצדדים הטכניים. בעיני, המגע וההתייחסות השוטפת ברמת התהליך היו חשובים לא פחות מהתוכן המעשי של התכנית.

תכנית זאת, שדורשת משאבים רבים של המחנכת והצוות כולו, בוצעה היטב, והביאה בתוך מספר שבועות לשיפור דרמטי בתפקוד הכיתתי הכללי מבחינה לימודית, ולשיפור ניכר מבחינת היכולת להתארגנות חברתית מחודשת. קולות של ניכור ושל כעס עדיין נשמעו כמוכּן על ידי תלמידים יחידים או קבוצות קטנות, אך הן יכלו להיות מוכלות ומטופלות, בתוך מערכת כיתתית שיש בה תנועה של התפתחות ושל התמודדות עם המציאות.

תובנות לסיום

התערבות זאת נעשתה במערכת שיש בה מסורת ארוכה של כבוד לתלמיד ושל דיאלוג איתו, בעיני למסורת זאת הייתה תרומה משמעותית, להיווצרותה של קבוצת העבודה המתוארת. ניתן לחשוב על תסריט חלופי בו דמות המחנכת או דמות היועצת, למשל, היו מנסות להרגיע ולהגן על התלמידים מפני עצמם, באופן שהיה גורם מעבר לקבוצת הנחה בסיסית של תלות, או תסריט בו שתי דמויות מבוגרים במערכת היו מתאחדות לצורך חשיבה על פתרון מעל ראשי התלמידים, ובהעדר מגע ישיר איתם, כמו בקבוצת ה'זיווג'. הדיאלוג השיתופי והמכבד, שבו בזמן לקח את הסמכות ואת האחריות המתחייבות מתפקיד המבוגר, היה קריטי לדעתי, ליעילותה של ההתערבות.

באופן אישי, עבורי הייתה זאת התנסות מרשימה בעבודה עם קבוצות בתוך המערכת החינוכית, ולמידה על האופן בו דיבור על החרדה, ויצירת פורום המכיל ומעבד אותה, עוזרת לקבוצה לתפקד באופן הגנתי פחות, ולנצל את הכוחות והמשאבים בהם היא בורכה, לצורך התמודדות וצמיחה. בשנה זאת השתתפתי אני עצמי ב'קבוצת עבודה' קטנה וחלוצית של הדרכה מערכתית בהנחייתה של צילה תורי-מגדסי. אין ספק כי ההשתתפות בקבוצה עזרה לי לשמור על מקום חושב ומתבונן, ותרמה בכך ליצירתה של ההתערבות המתוארת.

לסיום אצטט את הבית האחרון של השיר איתו בחרתי לפתוח את המאמר, המבטא בעיני את פוטנציאל הגדילה הכרוך בכל שינוי או מעבר.

הרקיע הכחול שעון אל הקיר.

כבו תפילה אל ריק.

והריק כפנה את פניו אלינו ולוחש

"אינני ריק, אני פתוח"

(כואב לעבור דרך הקירות/ תומס טראנסטרומר)

ביבליוגרפיה

- אוסטרול, ז. (1995). **פתרונות פתוחים**. תל-אביב וירושלים: שוקן.
- דור חיים, פ. (2011). **קבוצה ודינמיקה קבוצתית בראי הפסיכולוגיה החינוכית**. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2574>
- טראנסטרומר, ת. (2013). **כל השירים**, משוודית: גלית חזן-רוקם, הוצאת קשב לשירה.
- Bion, W. R. (1961). **Experiences in groups**, Tavistock publications, NY.

התערבויות הקטורות במצבי צמיחה בריאים

ענת קדר, מנהלת המרכז לעבודה מערכתית

הזמנה להיכנס להתערבויות במצבי צמיחה בריאים מגיעה אלינו בדרך כלל או לאחר שבית-הספר עשה כבר מהלכים ליציאה מנקודת שפל, מצב משברי, או מתוך תחושה של אי צמיחה לאורך תקופה ארוכה מדי. לסוג התערבויות זה נכנס השנה גם פרויקט בית-ספר בקהילה, אליו הצטרף השירות.

נסינו בהתערבויות מסוג כזה מצביע על מנהלים המעוניינים ומסוגלים לנהל חשיבה מחודשת על תפיסות וכיוונים מושרשים, מוכנים לבדוק את התאמתם למציאות העכשווית של בית-הספר או של סביבותיו השונות, ולפתוח כוונת עבודה, מטרות ונושאים אחרים מאלו בהם התמקדו עד כה. במקרים רבים קשורה קטגוריה זו לתהליכים הקורים במעגלים ובממשקים המקיפים את בית-הספר, כמו שינויים במדיניות משרד החינוך, שינויים בחלוקת האחריות לחינוך בין בית-הספר להורים ושינויים ביחסי הכוח ביניהם. לעתים נוצרת דחיפה לתהליך כזה בעקבות שינוי דמוגרפי באוכלוסיית בית-הספר היוצר פערים גדולים מדי בין דרכי ההוראה והמטרות החינוכיות שהתקבעו כבר בבית-הספר לבין כאלו המתאימות ונחוצות לאוכלוסייה החדשה.

מבחינת ההדגשים ארוכי השנים בבתי הספר והשוואתם למטרות מוצהרות של משרד החינוך נראה שעם השנים נוצרו פערים משמעותיים בין המשימה המרכזית עליה מצהיר משרד החינוך לבין המשימה המרכזית עליה נדרשים בתי הספר לעבוד: בעוד שבפועל עיקר הדגש הוסט אל הקניית מיומנויות יסוד ויסודות במספר מקצועות בסיס (ראה תכניות הלימוד שבתי הספר מחויבים בהן), המשיכו הגדרות המטרות עליהן מצהיר המשרד לעסוק בהקניית השכלה רחבה וערכית ובמטרות מורכבות של סוציאליזציה לחברה, כשבערכים ובמרכיבים רבים של מטרות אלו אין עוסקים בבתי הספר מחשש ליצירת הטיות פוליטיות ואף להסתכנות בסנקציות. בעוד שבהגדרת המטרות המוצהרות מדובר על פיתוח תלמיד חושב, פיתוח יצירתיות וחשיבה מורכבת, עידוד סקרנות ועניין, הרי בפועל מתבססות דרכי ההוראה עד היום במידה רבה מאד על ואריאציות שונות של הקניית חומר והצגתו בחזרה במסגרת מבחנים. בנושאים הנוגעים לערכים, עמדות ודעות - במיוחד כאלו שבינם מתנהלים קונפליקטים מרכזיים בחברה - הנטייה היא להימנעות מעיסוק בהם (להוציא מספר ערכים, בעיקר כאלו הנוגעים ליחסים בין ילדים). בדומה - ישנה נטייה שלא לעסוק במורכבות של נושאים חשובים שונים במציאות חיינו. כתוצאה מכך גדלים הילדים ללא הדרכה מסודרת לחשיבה ולהבנה, כזו האמורה להנתן על ידי המערכת האחראית לחינוכם והכנתם לחברה.

בעוד בית-הספר מוכרז כגוף האחראי לחינוכו של הילד - מוכרזים גם ההורים כאחראים האולטימטיביים לחינוכו, מבלי שיתלוו לכך הגדרות ברורות ביחס לחלוקת האחריות וטיב שיתופי הפעולה בין בית-הספר להורים. בנוסף מתחלק החינוך בין בית-הספר לחינוך הלא פורמלי כשרמת שיתופי הפעולה היא כל כך נמוכה שהילד מצופה להיות מחולק ל"חתיכות חינוכיות" שונות בחלקים שונים של השבוע. מאחר והחינוך הלא פורמלי הוא וולונטרי הרי שבפועל מתקיים ויתור של המדינה על חלקים חשובים הקשורים לחינוך וסוציאליזציה של דור ההמשך. כל אלו הובילו את בתי הספר למצב בו הטשטשו הערכים אותם הם מעוניינים להקנות, המטרות והתפקידים

התערפלו, והמשימות המרכזיות השונות עמוסות בפערים פנימיים המקשים על תהליכים מסודרים לעבודה על פיהן. יותר ויותר בתי ספר מגיעים לנקודה בה הם מרגישים צורך לבחון את הדברים, לבחור לעצמם מטרות ולפתח דרכים מתאימות למטרות אלו. יותר ויותר בתי ספר מנהלים כיום דיאלוג בנושאים אלו עם ההורים שילדיהם לומדים אצלם, מתוך הכרה גוברת בתפקידם הטבעי כשותפים בבחירת המטרות החינוכיות של ילדיהם.

הצוות המערכתי נקרא ללוות תהליכים כאלו מאחר והם מחייבים עבודה רבת ממדים על תפיסות מושרשות, חרדות משינוי, שינויים בתפיסה העצמית של המורות, צורך לבנות את מעמדן מחדש מול הילדים וההורים, לאור היותן מתבססות הזהות המקצועית של המורות, צורך לבנות את מעמדן מחדש מול הילדים וההורים, לאור היותן על תבניות קבועות ומוכרות, ומעבר להוראה יצירתית יותר, חרדות מן המפגש עם ההורים ממקום של שותפות בחשיבה חינוכית כמחליף את המקום שהיה להן - של מורה וקובע דרך חינוכית, חרדות מן הצורך לנהל דיאלוג על נושאי מהות עם הורים בעלי השכלה, ממון ודעה הנתפסים כמאיימים בשל כך.

תהליכים אלו מחייבים עבודה על הגדרה מחדש והגמשת הגבולות בין בית-הספר להורים ושינוי היחסים ליותר אופקיים ופחות היררכיים. במקביל הם מחייבים עבודה על הערך של סמכות המורה ועל שמירת האוטונומיה הנחוצה לבית-הספר ולמורות בכתות למילוי תפקידם. גם בנושא זה - הפער בין התפיסות והדרישות המוצהרות על ידי משרד החינוך (קוד נורמטיבי מוצהר להתנהגות הורים מול בית-הספר) לבין ההתייחסות למצבים הקורים בשטח בפועל כאשר נוצרים קונפליקטים בין הורים לבית-הספר (קבלת התנהגויות החורגות לעתים בבוטות מן הקוד והפנית האשמה אל בית-הספר ובעיקר אל המנהל) - יוצר לעתים קרובות קשיים חמורים בבתי הספר ואף יכול להוביל להתפתחות משברים מערכתיים מקיפים. הליווי הפסיכולוגי מסייע מאוד להתמודדות עם משברים על רקע זה.

כאשר מתקדמים תהליכי השינוי בכיוונים שצויינו והגבולות מתעצבים מחדש כך שיכללו בתוכם גם את ההורים במקום שיתופי יותר, המשימות המרכזיות נקבעות מחדש תוך הלימה למטרות חדשות, ודרכי עבודה מתאימות המכוונות להשגת משימה מרכזית אמיתית נמצאות בתהליכי בנייה - או אז אנו עדים לשינוי עמוק באווירה בבית-הספר, ברמת המוטיבציה, ההתלהבות וההתגייסות, ותחושה כללית של "השמים הם הגבול". יותר ילדים ויותר אנשי צוות מוצאים מענים מותאמים לצרכיהם, והלמידה הופכת למקור לסקרנות, חקר והתלהבות.

הלגיטימציה לבחור מה חשוב ולעסוק בו ללא תחושת הכבלים לתכניות המוגשות מבחוץ - מרחיבה את חופש בית-הספר לעסוק באופן מלא יותר במכלול הערכים והנושאים הקשורים לסוציאליזציה של הילד לחברה ולבנית תמונה של דמות החברה העתידית בה מעוניינים השותפים השונים לחיי בית-הספר. לצוות זהו מקור להתפתחות ופתיחת מרחב לשימוש בכוחות שהיו רדומים או ללא ביקוש לפני השינוי. לבית-הספר כמערכת שינוי כזה הוא מקור לגאווה, לכידות והזדהות. ללווי התהליך על-ידי הפסיכולוג המערכתי יש מקום מרכזי ביצירת המפגש, בירור ופתרון מצבי הקונפליקט ובהובלת בית-הספר אל מקום של בחירה מושכלת של מטרות ומשימה מרכזית.

הפסיכולוג החינוכי והקבוצה הגדולה

דוד סימצקין, המרכז לעבודה מערכתית

אחד המושגים בו משתמשים הפסיכולוגים החינוכיים בתדירות גבוהה הוא המושג קבוצה. הבנת התהליכים הקבוצתיים הינה כיום כלי הכרחי על מנת להבין את מה שמתרחש במסגרות החינוכיות בהן אנחנו עובדים. כשחושבים על קבוצה, עולות כמעט באופן אוטומטי מחשבות על מעגל, בו כל משתתפי הקבוצה יכולים להסתכל אחד על השני וכך להרגיש את הקבוצה.

ואולם, בחיי היום יום של הפסיכולוג החינוכי, אנחנו פוגשים בקבוצות שלא יכולות לשבת במעגל, שהן גדולות מדי בשביל זה, או שהארגון הטבעי שלהן אינו מעגלי, כמו למשל: כיתות, חדרי מורים, שכבות, הורי הכיתה או אפילו אם חושבים על בית הספר כקבוצה, נבין שכמעט כל קבוצה טבעית שאנחנו פוגשים, אינה יכולה לשבת במעגל או להכיר אחד את השני בצורה מעמיקה. לכן, חשוב להכיר את מושג ה"קבוצה הגדולה", עליה כתב חיים וינברג, מושג זה יאפשר לנו להבין תהליכים קבוצתיים ותהליכים חברתיים בצורה טובה ומקצועית יותר. מהי קבוצה גדולה? קבוצה גדולה היא קבוצה בה אי אפשר להקיף את כל המשתתפים במבט אחד, המשמעות היא שבכל רגע שאני נמצא בקבוצה גדולה, ישנם אנשים שאני לא רואה, שאני לא מתייחס אליהם ושהם לא רואים ולא מתייחסים אלי ובכל זאת כולנו נמצאים באותה קבוצה.

מאחר ואי אפשר לראות את כולם בקבוצה כזאת, טבעי שיופיעו אצל החברים בקבוצה תחושות ניכור וזרות מסוימות, ואלו עלולות להפוך את הקבוצה למעוררת הרבה מאוד חרדות. מהי החוויה של יחיד שנכנס לקבוצה כזאת? למשל, ילד שנכנס לכיתה א', ולא מכיר אף אחד, או מורה חדש שמצטרף לצוות. חוויית היחיד אל מול קבוצות גדולות, מעוררת תחושות לא פשוטות. היחיד עלול להרגיש שאין דרך ליצור קשר עם אף אחד ולהשתלב בקבוצה כל כך גדולה.

היחיד אשר מתבקש להיכנס לקבוצה גדולה, יכול להרגיש שאף אחד לא רואה אותו, שהוא 'שקוף'. חוויה כזאת, עלולה לגרום לחרדות רבות ולתחושת העדר כוחות להתמודדות עם המצב. גם כוחות שקיימים בו ועומדים לרשותו במצבים אחרים, אל מול קבוצה גדולה, יכול הפרט לחוש כאילו לא באמת קיימים אצלו. מצב כזה עלול לגרום ליחיד להרגיש כבורג בתוך מכונה, ולכן חסר חשיבות. מצד שני, אם היחיד מצליח להיכנס אל תוך הדינמיקה של הקבוצה הזאת, הוא ירגיש כחלק ממה שהו גדול, הנותן לו כוחות ואף מגביר את תחושת הביטחון העצמי שלו. השייכות לקבוצה גדולה כזו, בה אני אנונימי בעצם, מתרחשת במחיר של ויתור מסוים על הזהות האישית והתמזגות ב'אישיות ההמון'. מצב כזה יכול להוביל להתנהגויות שאינן מאפיינות את התנהגות היחיד בדרך כלל. אם הקבוצה מובלת על-ידי מנהיגות חיובית - התפוך הקבוצה אז לכוח התורם לדימוי העצמי. אם היא מובלת על-ידי מנהיגות לא חיובית עלולות להתפתח התנהגויות כוחניות, חיפוש שעירים לעזאזל ודחיה חברתית. למורה כמנהיג יש חשיבות מכרעת ביחס להתפתחות הכיוונים אליהם תוביל הדינמיקה של הקבוצה הגדולה. במיוחד בגילאים הצעירים בהן עוד אין לילדים יכולת להתארגן בקבוצות המובלות על ידי מנהיג מביניהם.

איך מתמודדים עם התחושות האלה? בדרך כלל האנשים הנמצאים בקבוצות כאלה מנסים ליצור מכנה משותף עם אחרים, וכך נולדות קבוצות קטנות יותר בתוך הקבוצה הגדולה. כאשר היחיד מצליח ליצור קבוצה קטנה בתוך הקבוצה הגדולה, הוא יצליח להרגיש חלק מקבוצה אינטימית אשר מספקת לו את תחושת האינטימיות

שכל כך דרושה ליחידים בתוך קבוצות, יחד עם תחושת השייכות למשהו גדול ועוצמתי כמו הקבוצה הגדולה. קיום תתי הקבוצות, הופך את הקבוצה הגדולה למערכת השתייכות מורכבת בה כולם שייכים לקבוצה הגדולה, אך גם לקבוצות קטנות בתוכה (ככל שהיחיד ירגיש שייך ליותר תתי קבוצות, כך ירגיש יותר בנוח עם הקבוצה הגדולה). לכן, כשמדברים על קבוצה גדולה, לא חושבים על הפרט, אלא על תתי קבוצות, וכל קול שעולה מהקבוצה, מייצג קול של תת קבוצה.

הבנת התהליכים האלה, יכולה לסייע לנו להבין את מה שקורה בכיתה, או בחדר מורים. למשל אם ילד מרגיש לבד, ושאינו לו חברים, תהיה זו טעות לנסות לגרום לילדים להתייחס אליו, כי אז נהפוך אותו ליותר חריג, לעומת זאת אם מנסים לעזור לילד לחפש ילדים שדומים לו, אזי הוא יוכל להתקרב אליהם, או שהילדים האלה יוכלו לשותף אותו, מבלי שהתהליך יורגש כמאולץ. לא המורה יצר את השידוך הזה, אלא המכנה המשותף שהמורה עזר לילדים לגלות ביניהם עשה את זה באופן כמעט טבעי.

כאשר נוצרים ויכוחים שיוצרים אווירה עכורה בחדר מורים, על פניו יכול להראות כאילו המדובר בויכוח בין שני אנשים פרטיים. אבל אם נוצרת בעקבות הויכוח אווירה מסוימת בקרב שאר המורים, אפשר יהיה להבין ששני האנשים שמתווכחים, הם, בעצם, נציגים של קולות הקיימים גם אצל אנשים אחרים, קולות של תתי קבוצות. כאשר אנחנו מתמודדים עם תהליכים כאלה, אנו יכולים לנסות לסייע למערכת לפתור את הבעיה הנקודתית הזאת, ואפילו יכולים להצליח לעשות זאת, אבל נפספס הזדמנות לשמוע קולות ולראות תהליכים כמו קיום של קבוצות שונות עם אג'נדות שונות, תקשורת בין אנשים שאינם קרובים כל כך, תהליכי קבלת החלטות או דרכי תקשורת בתוך הקבוצה הגדולה.

התייחסות לתהליכים אלה תסייע למערכת להבין את מה שקורה לה, ותאפשר לכל אחד מהמשתתפים להרגיש שייכות לקבוצה הגדולה (למשל בית הספר או חדר המורים) מבלי להרגיש שאסור לו להשתייך לתת-קבוצה הקטנה (או תתי הקבוצות הקטנות) שלו, כלומר - להרגיש את מערכת השייכות המורכבת הזאת מבלי להרגיש אשם.

אמנם לא מצופה מהפסיכולוג החינוכי להפוך למנחה קבוצות גדולות, אך חשוב שנכיר את התהליכים שקורים בבית הספר בכל הרמות: הפרטנית, הקבוצתית והמערכתית. היכרות עם הדינמיקות של הקבוצה הגדולה, יכולה לסייע לנו להבין את התהליכים החברתיים שקורים במערכות ואינם מאפשרים לנו לטפל בפרט באופן ישיר, ונותנת לנו כלים ונקודות מבט נוספות להבנת מה קורה לנו כפרטים כאשר אנו צריכים להתמודד עם חיי היום יום בתוך מסגרות כל כך גדולות.

הבנת תהליכים אלו יכולה גם לעזור להבין את הקשיים שיוצרת כתה גדולה עמוסת תלמידים שעצם מספר הילדים שבה מקשה על המורה לעבוד באמצעות קשר אישי עם הילדים שבתוכה. הבנת התפקיד החשוב של קבוצה קטנה בתוך הקבוצה הגדולה יכולה לכוון את המורים לעידוד קבוצות כאלו גם בתוך קבוצת הלמידה ולתת כך מענה לצורך של הילד כפרט בשיקוף, בהחזקה, בהשתייכות, ובשמירה על תחושת זהות ברורה.

מתבגרים בארץ הפלאות

התערבויות מערכתיות בגילאי חטיבת הביניים

שרון קייזר, המרכז לעבודה מערכתית

"אליס נדהמה כל כך שלרגע לא יכלה להוציא מילה: נשימתה נעתקה. לבסוף מאחר שהשושן הנמרי רק המשיך להתנדנד אנה ואנה, פתחה שוב, בקול מבויש - כמעט בלחש. "וכל הפרחים יודעים לדבר?" "לא פחות טוב ממך", אמר השושן הנמרי, "הרבה יותר בקול רם". "זה לא מנומס מצדנו לפתוח בשיחה את מבינה?" אמר הוורד. "ובאמת תהיתי מתי כבר תתחילי, אמרתי לעצמי יש איזו הבעה בפניה. למרות שזאת לא בדיוק חוכמה!"... אליס לא אהבה כשמתחו עליה ביקורת, לכן התחילה לשאול שאלות: "אתם לא פוחדים לפעמים להיות שתולים כאן. כשאין מי שיטפל בכם?". "ישנו העץ הזה באמצע, אמר הוורד."

"מה עוד יש לו לעשות?" "אבל מה הוא יוכל לעשות במקרה של סכנה?" שאלה אליס. "הוא יוכל לתת עצה טובה" אמר הוורד.

כבר מספר שנים שהמסע הבודד של אליס בארץ הפלאות מלווה את דרכי במסדרונות חטיבת הביניים. בדומה לאליס גם ילדי החטיבה חווים בדידות גדולה עם הגעתם לחיי ההתבגרות הגועשים: המעבר מעולם תמים, מוגן ובטוח שאמור לאפיין את האווירה בבתי הספר היסודיים לתוך העולם הכאוטי והסוער של החטיבה. הפרידה מהילדות והכניסה לעולם החדש עם שינויים בדרישות הלימודיות, החברתיות והמשמעתיות מותירה לא אחת את הילדים בתחושה קשה של בדידות, חוסר אונים וחוסר וודאות בהתנהלות בעולם לא מוכר עם חוקי משחק חדשים. אולם לא רק הילדים חווים את הבדידות והתסכול אל מול עולם חדש ולא מוכר. גם ההורים עדיין מתקשים לעכל את הפרידה מילדיהם הרכים לטובת המתבגרים הטריים המחפשים את דרכם. באמצע נמצאים אנשי הצוות החינוכי שגם אחרי שנים רבות של ניסיון עומדים מול תלמידים חדשים ולא תמיד מוצאים את הדרך לשפה משותפת ודיאלוג בונה ומגדל עם התלמידים, עם ההורים ואף בינם לבין עצמם. נראה שגיל ההתבגרות מותיר את כולנו במידה מסוימת חוסר אונים ובלבול - גם כשאנו עוברים אותו באופן אישי מי כהורים ומי כמתבגרים וגם כאנשי חינוך שמנסים לתקשר ולסייע לאותם מתבגרים והורים בדרכם החדשה.

"הלואי שיכולתי לשמוח!" אמרה המלכה. "אני פשוט לא זוכרת איך. את בוודאי מאד מאושרת, מתגוררת לך ביער הזה ושמחה מתי שאת רוצה!". "רק שכל כך בודד כאן!" אמרה אליס בעצב; ולמחשבה על בדידותה, שתי דמעות ענקיות התגלגלו על לחייה. "די, תפסיקי, תפסיקי!" קראה המלכה המסכנה, פוكرת את ידיה בייאוש. "חשבי איזו ילדה חכמה את. חשבי איזו דרך ארוכה עשית היום. חשבי מה השעה. חשבי על כל דבר, רק אל תבכי!". אליס לא יכלה להתאפק מלצחוק, אפילו מבעד לדמעות. "אפשר להימנע מבכי באמצעות המחשבה?" שאלה. "ודאי, כך עושים זאת", אמרה המלכה בהחלטיות: "הרי אי אפשר לעשות שני דברים בעת ובעונה אחת. ובתור התחלה בואי נחשוב על הגיל שלך - בת כמה את?" "אני בת שבע וחצי בדיוק". "את לא צריכה להוסיף 'בדיוק' העירה המלכה. "אני מאמינה לך גם ככה. עכשיו נסי את להאמין לי. אני רק בת מאה ואחת, חמישה חודשים ויום". "לזה אני לא יכולה להאמין!" אמרה אליס. "לא יכולה?" אמרה המלכה בנימה של רחמים. "נסי שוב: קחי נשימה עמוקה ועצמי עיניים". אליס צחקה. "אין טעם לנסות" אמרה: "אי אפשר להאמין בדברים בלתי אפשריים". "פשוט אין לך הרבה ניסיון" אמרה המלכה. "כשהייתי בגילך, התאמנתי בזה חצי שעה בכל יום. לפעמים הצלחתי להאמין בשישה דברים בלתי אפשריים עוד לפני ארוחת הבוקר!".

במאמרו "הקשבה בבית-הספר" מתאר דור-חיים את הסיפור של אליס כסיפורם של כל ילד וילדה במאבק שלהם להתפתחות ולצמיחה בזמן הפיכתם לתלמידים הנאלצים להתמודד עם דרישות המערכת ובו בזמן מנסים ללא הרף להפיג את בדידותם דרך מציאת בני אדם אחרים שיבינו אותם, ויעניקו להם תחושה של מובנות ושייכות (דור חיים, 2010).

כך יצאתי למסע בחטיבה, עם סיפורה של אליס ארוז עמוק בתיק ונחישות להגיע למורים, לתלמידים ולהורים גם באמצעות כלים של עבודה מערכתית שיאפשרו לבנות דיאלוג בונה בין שלושת קצוות המשולש: הורים - תלמידים - צוות. ביחד עם שותפי לעבודה בחטיבה (כאן מגיע הקרדיט לשותף האידיאלי - יאיר בן מנחם), ביקשנו כבר בחופשת הקיץ לבנות תכנית שתאפשר לנו להגיע לתלמידים השקטים, לאותם הפרחים החבויים. אותרו ארבע קבוצות תלמידים משכבות שונות שנבחרו על ידי הצוות הייעוצי לפי קריטריונים שנקבעו מראש. את המפגשים בנינו בצורה שתאפשר היכרות וחשיפה מדורגת לנושאים המעסיקים את התלמידים. עד מהרה הפכו הקבוצות עבורנו לדרך בלתי אמצעית להכיר וללמוד את אורח חיי התלמידים בחטיבה ולזכות להיות חלק מעולמם של לא מעט ילדים. זכינו ללוות אותם לאורך מספר חודשים, ללמוד על תפקידם בקבוצה, לסייע בביסוס קשרים משמעותיים ביניהם ולקחת חלק במערך של פתרון בעיות וקשיים רגשיים וחברתיים שעלו בתוך הקבוצה. בקבוצות עלו תכנים רבים, חלק מהילדים הופנו להמשך טיפול פרטני וחלקם אובחנו בהמלצתנו. אבל אם אנחנו עוצרים וחושבים מה באמת היה משמעותי שם, אנו חוזרים לבדידותה של אליס והיכולת להפיג אותה במסגרת בטוחה, עם כללים ברורים וחוקיות שמובנת לכולם. גם אותנו הקבוצות מיצבו במקום שונה בצוות: הן הפכו עד מהרה למצרך מבוקש ולאחד מאמצעי הטיפול הרגשיים המשמעותיים בבית-הספר. באמצעות הקבוצות עלה גם צורך של הצוות במסגרת מכילה שתספק הדרכה לעבודה עם התלמידים והוריהם.

"למה אתה יושב כאן לגמרי לבד?" אמרה אליס, שלא רצתה לפתוח בוויכוח. "מפני שאין אף אחד אתי!" קרא המפטי דמפטי. "חשבת שלא אדע לענות על זה? תשאלי משהו אחר."

אליס נתקלת בדמויות רבות, היא משוחחת עימן אך לא מצליחה ליצור קשר באמת ובסופו של דבר תחושת הבדידות שלה מתעצמת עוד יותר בהיותה כל כך לא מובנת: "הדמויות סביבה מדברות עמה, אולם רובן ביקורתיות, עסוקות בעצמן, ורואות את העולם מנקודת מבטן שלהן. הורד, כמו הפרחים הנוספים בערוגה, מביעים עניין באליס, אולם הם רואים אותה מנקודת מבטם הצרה ומתארים אותה מתוך סכמת החשיבה שלהם, כפרחים ובמושגים המאפיינים פרחים: "עלי כותרת", "קוצים", ו"צבעים"; השיחה עם הפרח אינה מספקת מענה לבדידותה של אליס, ומותירה אותה בחיפוש אחר מישהו שיהיה דומה לה. השפה השונה בה חושב הורד, וחוסר יכולתו להבין את אליס במושגיה שלה, אף מעצימים את בדידותה" (דור-חיים, 2011).

כשהחלטנו על עבודה צוותית בחרנו להתמקד בגישת החקר המוקיר הלקוחה מהעולם הארגוני ושואפת לחולל שינוי וצמיחה בחברות וארגונים מתוך התייחסות למיטב שבעבר. לחקר המוקיר תשעה עקרונות המעודדים את חברי הצוות לחקור אחר נקודות האור החיוביות בכל סיפור (אם בתלמידים, אם בהוריהם ואם בחיי הצוות עצמם).

במסגרת ימי ההיערכות בחופשת הקיץ, נבנו סדנאות הכנה לצוות חדר המורים ולצוות החינוך המיוחד. הסדנאות התבססו גם על תכנית "דיאלוג עם תלמידים" שנבנתה בצוות פסגת זאב ובדגש על גישת החקר המוקיר ועקרונותיה ככלי עבודה מנחים לדיאלוג עם תלמידים והורים גם יחד. דרך הסיפור של אליס שזרנו סיפורים מחיי היומיום בחטיבה וניסינו להבין בעיקר כמה קשה זה להיות לא מובן, ובאמצעות דוגמאות מחיי היומיום הצלחנו לחוש בעיקרון הפואטי ורב הסיפוריות של כל תלמיד - והיכולת שלנו כצוות לבחור באופן חופשי להסתכל דווקא על אלמנטים חיוביים גם כשהסיפורים היו קשים ומאתגרים. ניתן דגש רב לעקרון ההבנייה

והשפה כמקור לעיצוב המציאות במסדרונות בית-הספר ודיאלוג המבוסס על חקירה חיובית שתאפשר בסופו של דבר גם שינוי חיובי.

נראה כי בדומה לאליס, גם עקרונות החקר המוקיר, החשיבה על תהליכים מקבילים של בדידות, תקשורת בינאישית ולימוד השפה השונה שהצוות התמודד עימה, הצליחו לאתגר את החשיבה אליה היינו מורגלים כולנו ולהגיע למקומות חדשים מבחינת יכולת הדיאלוג והתקשורת הבינאישית בין חברי הצוות ובשאיפה גם בינם לבין התלמידים והוריהם.

במהלך שנות עבודתי עם תלמידי חטיבת הביניים ניסיתי לגבש דרך לעבודה נכונה שתאפשר לתלמידים, והורים ולצוות לבנות יחד בסיס למכנה משותף שמצליח, על אף כל הקשיים, להשאיר במיקוד את המשימה המרכזית שהיא בתפיסתי מערכת החושבת ופועלת יחדיו למען טובתו של הילד ומציאת הדרך הנכונה עבורו בתקופה המתאגרת אליה הוא נכנס. נראה שחבלי ההתבגרות מצליחים להכניס מדי יום משברים מכי גלים בכולם: התלמיד, חבריו, הצוות וההורים. הפניות וההיענות לעבודה הקבוצתית והחשיבה המערכתית לא היו גדולות כשהתחלנו את החיפוש אחר שותפים לדרך. יחד עם זאת נראה כי העבודה הייתה משמעותית מאד עבור כולם וגם עבורנו כאנשי מקצוע. הצלחנו להביא את עצמנו להיכרות עמוקה יותר עם הצוות, עם התלמידים, עם ילדים ומורים שלא הינו פוגשים בדרך אחרת.

ומכאן לאן? החתול החייכן מסכם: "התואיל להגיד לי, בבקשה, באיזו דרך עלי ללכת מכאן?" שאלה אליס. "זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע" אמר החתול. "לא אכפת לי כל כך לאן" אמרה אליס. "אם כך, לא משנה באיזו דרך תלכי." אמר החתול. "בתנאי שאגיע לאנשהו" הוסיפה אליס כהסבר. "בטוח שתגיעי" אמר החתול "אם רק תתמידי בהליכה."

ביבליוגרפיה

דור חיים, פ. (2010). הקשבה בבית-הספר - לדבר בשפה של האחר. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית. כהן, א. (2007). **חויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות**. קרית ביאליק: "אח" ובית-ספר לחינוך: האוניברסיטה העברית בירושלים.

קרול, ל. (1999). **מבעד למראה ומה אליס מצאה שם**, הקיבוץ המאוחד.

Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: Theory, Measurement and Applications.

Revue Francaise de Sociologie, 47/4.

הכיתה המקדמת כפריזמה המאפשרת אבחון המערכת הבית ספרית טל גרין אפל, המרכז לעבודה מערכתית

תפיסת בית-הספר את החינוך מיוחד בכלל ואת הכיתה המקדמת בתוכו בפרט מייצגת את הערכים שבית-הספר ומנהל/ת בית-הספר מחזיקים בנוגע לאפשרויות של התקדמות תלמידים במישורים לימודיים, רגשיים וחברתיים. ההצלחה של התלמידים, קשורה להגדרת המטרות באופן ברור, ליכולת לבצע שינוי, לאפשר שילוב, לעקוב אחרי המטרות, להיות בשיתוף פעולה עם הורים ומעגלים שונים בחיי התלמיד. ניתן להתבונן במקום של הכיתות המקדמות כמייצג פן בתפקוד בית-הספר תוך שימוש בהסתכלות מערכתית.

התפקיד שלי כרכזת הכיתות המקדמות בבתי הספר היסודיים, מאפשר התבוננות רחבה, השוואה וניסיון להבין באיזה בתי ספר כיתות מקדמות מצליחות יותר ובאילו פחות, מה הגורמים המשפיעים על ההצלחה וכיצד עמדות מערכתיות משפיעות על תפקוד התלמיד בתוך הכיתה. בעיני הפרמטר בעל השפעה המירבית הוא עמדת מנהל/ת בית-הספר כלפי תלמידי החינוך מיוחד בתוך בית-הספר.

במאמר זה אתייחס לשלושה אספקטים: א. אבחון מערכת דרך הכיתה המקדמת; ב. השפעת הסביבה החינוכית; ג. תקשורת בין גורמים שונים סביב הכיתה המקדמת.

א. אבחון המערכת

המיקום של הכיתה - איפה הכיתה מוצבת במרחב בית-הספר. האם היא במקום שמאפשר שילוב? חלק מהשכבה? מוחבאת? האם מבנה הכיתה מכבד את יושביה? התבוננות זו, כחלק מאבחון המערכת יכולה לייצג את עמדת בית-הספר כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים באופן כללי.

המקום של מחנכת הכיתה בתוך חדר המורים או בתוך צוות המורים בשכבה - מקום המחנכת מייצג פעמים רבות את מקום הכיתה בבית-הספר. עד כמה תת המערכת של הכיתה המקדמת היא מבודדת ובעלת גבול סגור כלפי הסביבה או עד כמה יש חיבורים בין תת מערכת זו לשאר בית-הספר. דוגמה: בנות מכיתה מקדמת שהעבירו שיעור בכיתה רגילה בבית-הספר, זכו לתהליך למידה, העצמה והעמדתן במקום שיכול ללמד אחרים. תהליך זה שיקף את המקום של הכיתה המקדמת ואת שת"פ בין מחנכות בית-הספר בכלל.

הקשר בין מחנכת הכיתה לבין מנהל/ת בית-הספר - עד כמה יש פתיחות, התייעצות, דיאלוג, שיתוף וחשיבה משותפת על תלמידים, משפחות וארועים.

תהליכים מקבילים - ניתן לבחון את עמדת בית-הספר (ומנהל בית-הספר) את הכיתה המקדמת מול תפיסת הצוות בכיתה את התלמידים. כאמור, פעמים רבות, נדרשת עבודה משמעותית עם ההנהלה בנוגע ליכולת ההכלה של הכיתות במערכת. כמו כן, **תפקוד** הכיתה, בהבט של למידה, אווירה, מצב רגשי, קשר עם הורים, קשר עם כיתות אחרות בבית-ספר - מעיד על ההתארגנות הבית ספרית בנוגע לכיתה.

הקשר בין אנשי הצוות החינוכי בכיתה - בכיתה המקדמת עובד צוות רב מקצועי לצד כוחות מסייעים, שיתוף הפעולה בין כל חברי הצוות מאפשר עבודה טובה ויעילה יותר, אווירה פתוחה, תקשורת בינאישית וכן מהווה מודלינג לתלמידי הכיתה בנוגע לשיתוף פעולה.

שילוב - עד כמה בית-הספר רואה בתהליך השילוב ערך ופועל להצלחתו. שילוב מיטבי מחייב בניית מערכות בהן ניתן להשתלב או ככיתה הומגנית (שיעור ספורט משותף), או בשילוב יחידני (דורש בניית מערכת עם שעות מקצועיות מקבילות) וכן שילוב בפעילויות חברתיות בבית-הספר, מקהלה, טיולים וכדומה.

ישיבות צוות בינמקצועי - הקדשת שעות במערכת לישיבות רב מקצועיות בהן ניתן להגיע לתהליכים משמעותיים ויצירת תמונה רחבה על כל תלמיד וכן ישיבות בין פסיכולוגית למחנכת לצורך אחזקה, תמיכה, זימון הורים ועוד. וגה זגר מדברת על חשיבות המבנים על מנת להשיג את המטרה המרכזית- שהיא קידום התלמידים ושילובם במערכת. ישיבות הצוות הן הכלי לבחינת ההתקדמות לעבר המשימה.

ב. הסביבה החינוכית והשפעותיה

התלמידים המגיעים לכתות המקדמות, הם בעלי צרכים מיוחדים, לרובם ליקויי למידה וקשיים רגשיים. חלקם הגדול חווה התמודדויות לא פשוטות בהתפתחות ונזקק לעזרה יחודית כדי להצליח. חלק מהתלמידים מגיעים לאחר חוויות של כישלון, פגיעה בדימוי העצמי ובביטחון.

הסביבה של הכיתה עשויה ליצור שינוי בחווייה הפנימית של התלמידים. כאשר תלמידים חוו סביבה שיש בה איום וחוסר הצלחה הם יחושו חרדה; לעומת זאת כאשר הסביבה מדגישה קבלה, התקדמות אישית, חיזוקים תוך גבולות מותאמים לתלמידים יחושו ביטחון, דימוי עצמי חיובי והמוטיבציה תשתפר. מה קורה בתוך הכיתה המקדמת שמאפשר שינוי ותהליך אחר?

המחנכת בכיתה המקדמת, מהווה מיכל (ויניקוט) וזולת-עצמי המספק מירורינג חיובי לילד (קוהוט) ובכך מאפשרת לילדים להירגע מן החרדה המציפה עמה הגיעו לכיתה לאחר מפגשיהם הקשים עם עולם הלמידה, ולהחזיקם מפני פירוק מול קשיים. במלאה תפקיד זה היא מאפשרת לחלקים שונים של העצמי להתחבר מחדש אל עצמי לכיד יותר, במקום המצב של חלקי עצמי פזורים ובלתי מחוברים המאפיינים ילדים רבים לאחר שנים של כשלונות.

המורה, בשמשה גם דמות המספקת לילד קוטב לאידיאליזציה (קוהוט) מאפשרת לילדים להעזיז ולבנות שאיפות לעתיד ולחלום על מי יהיו ומה ישיגו. קוטב זה, שנעדר מחייהם הבית ספריים הקודמים בשל כשלונותיהם הבלתי פוסקים וחוסר יכולתם להתחבר עם הנדרש מהם, מספק בעצם את התקווה שלא יכלה להתקיים בתנאים הקודמים.

באופן מקביל, ברמה הבית ספרית, כאשר **המנהל והצוות החינוכי** רואים את הכיתה המקדמת כחלק אינטגרלי ממארג החיים הבית ספרי והם מכוונים לשילוב מתאים ויצירת ערך לכיתה ולילדיה - הם מהווים מיכל מורחב למיכל שמספקת המחנכת. ככה - הם מחזקים את כל התהליכים שנזכרו.

כאשר המנהל או הצוות הבית ספרי רואים בכיתה נטע זר, מפריע, שונה ושיש להדירו בצורה כזו או אחרת ממרקם החיים הבית ספרי - בית-הספר אינו מהווה אז מיכל מורחב לכיתה, אלא להפך - מפעיל תהליכים גלויים וסמויים הפועלים כנגד המיכל אותו בונה המורה. במצב כזה הכיתה לא תוכל לפעול במלוא היעילות ויווצר חיזוק לתחושת הזרות והשונות שהילדים במילא מביאים אתם עם הצטרפם לכיתה.

דסי וריאן, בתיאוריית ההכוונה העצמית הצביעו על שלושה צרכים שיש למלא אותם כדי שאנשים ינועו לעבר שינוי ויפעלו מתוך מוטיבציה פנימית כדי להתקדם.

א. תחושת שייכות וביטחון - חוויה של קשר, אכפתיות, הקשבה מאפיינת את העבודה בתוך הכיתה. תהליכי החיבור של התלמידים לקבוצה אחת ומגובשת הם לא קלים במיוחד שלרוב התלמידים מגיעים מאזורים שונים בעיר ולא בהכרח מהסביבה הטבעית של בית-הספר. כאשר תהליכים אלו מצליחים, התלמידים מרגישים שייכים, אהובים ומצליחים לגייס את עצמם ללמידה ולעבודה.

ב. תחושת מסוגלות - לאחר חוויות רבות של חוסר הצלחה; הלמידה המותאמת והמתוכנת בתוך הכיתה בונה תחושת ערך. לכל תלמיד נבנית תכנית אישית והתבוננות היא על גרף ההתקדמות באופן הדרגתי ומותאם.

ג. בחירה ואוטונומיה - אמנם הבחירה להגיע לכיתה המקדמת לא בהכרח לוקחת בחשבון את הבחירה של התלמיד, אך בתוך הכיתה יש ניסיון לאפשר בחירה של דרך הלמידה, לפעמים אף הקשבה לתכנים ולרצונות האישיים. ההקשבה והדיאלוג של המחנכת עם התלמידים מאפשרים חוויה של בחירה ושליטה טובה יותר על תהליכי הלמידה של כל אחד.

סביבה חינוכית, המספקת מענה לשלושת הצרכים הללו תיצור אצל הפרטים הנמצאים בתוכה חווייה חיובית, תחושת ערך, מסוגלות ומוטיבציה להתקדם.

ג. תקשורת בין גורמים - "מי האמא של הכיתה המקדמת" - חיבור בין ממשקים

כאשר קיים קושי עם תלמיד בכיתה המקדמת, מי יודע על זה? למי פונים? מה עושים?

בדרך כלל המחנכת נמצאת במגע הקבוע עם התלמידים וערה לתהליכים השונים. כאשר מתרחש ארוע, היא מצופה לדווח ליועצת, לפסיכולוגית, לתראפיסטית, לסייעת, להורים, למדריכת המת", לאחראית על הכיתות המקדמות, למנהלת, לפיקוח הרגיל, לפיקוח על החינוך מיוחד ולפעמים לגורמים נוספים כמו הרווחה, מועדונית ועוד... לא רק הדיווח, גם הייעוץ הוא מורכב ברמה של מרבה אנשים מרבה דעות.

כאמור, יש חשיבות רבה ליצור מבנה של **ישיבת צוות רב מקצועית** שבה ניתן יהיה לחשוב ביחד על צרכי הכיתה, המחנכת והתלמידים, תוך הגדרת תפקידים, חשיבה על ממשקים ושיפור התהליכים. וגה זגר מדברת כאמור על מטרות קבוצת העבודה של המערכת ככאלו שכדי להשיג אותן צריכים להיות מנגנונים ברורים עם משימות ידועות. ככל שקיימים מבנים שמאפשרים שיתוף פעולה בין גורמים שונים הנוגעים לכיתה המקדמת, קיים תהליך חשיבה רחב יותר, העבודה היומיומית מוחזקת יותר, כל אחד תורם, נתרם והתלמידים חווים בזכות זה סיפוק, העצמה, התקדמות והצלחה.

פסיכולוגים נוטים לרוב לעבודה פרטנית סביב תלמידים או הורים או הצוות החינוכי בכיתה המקדמת. עם זאת, העבודה בכיתה המקדמת מאפשרת התבוננות רחבה יותר על המערכת ומציבה אתגר בפני הפסיכולוג העובד עם הכיתה בד בבד עם התייחסות לאספקטים מערכתיים.

על הקשר שבין ערכים, התנהגות הורית ועבודה מערכתית

שרון קייזר-הלר, המרכז לעבודה מערכתית

חלק משמעותי מעבודתנו במערכת החינוך מתבסס באופן מודע ובעיקר בלתי מודע על מערכות ערכים לא מדוברות: הערכים המוצהרים והסמויים שמערכת החינוך מבוססת עליהם, מערכת הערכים של המנהל/ת, מערכת הערכים שלנו וכמובן מערכת הערכים של תלמידי בית-הספר והוריהם.

ערכים - הגדרות ומיפוי

ערכים מוגדרים כייצוגים קוגניטיביים של מטרות מוטיבציוניות והם מהווים עקרונות מנחים בחייו של האדם. ערכים משקפים מטרות והתנהגויות רצויות של האדם מעבר לסיטואציות שונות (Schwartz, 1994). לערכים תפקיד מרכזי בכל תיאוריה שמסבירה התנהגות אנושית, וברמה מסויימת אפשר להסתכל על ערכים כמכניזם של ברירה טבעית: חלק גדול מהערכים שלנו כבני אנוש מונעים על ידי צרכים הישרדותיים ביולוגיים וחלק אחר מונע כתוצאה מהסביבה החברתית-תרבותית בה חי האדם. בסופו של דבר מערכת הערכים של כל אדם מורכבת משילוב של הצרכים הביולוגיים, הצרכים החברתיים והבחירות האישיות והאינדיבידואליות שלו. התיאוריה שפיתח שוורץ עוסקת במשמעותם ובחשיבותם של הערכים האישיים בחיי האדם והשפעתם על דרכי התנהגותו. שוורץ ועמיתיו מצאו כי ערכים מאורגנים במבנה משותף של מוטיבציות מנוגדות ומתואמות עבור רוב המבוגרים יודעי קרוא וכתוב בתרבויות השונות בעולם. יחד עם זאת חשוב להדגיש כי המבנה האוניברסאלי של תוכן הערכים ומבנה היחסים ביניהם אינו סותר את עובדת קיומם של הבדלים אינדיבידואליים בסדר חשיבות הערכים אצל כל אדם ואדם. הממצאים שהתקבלו בבחינת התיאוריה של שוורץ מצביעים על מבנה מערכתית של עשר מוטיבציות אנושיות בסיסיות, מהן נגזרים עשרה סוגי ערכים המבטאים את המוטיבציות של האדם בחיים:

- א. כוח:** שאיפה לזכות במעמד חברתי ויוקרה, בסמכות ובשליטה.
- ב. הישגיות:** שאפתנות ורצון להצטיין.
- ג. הדוניזם:** רצון לחוות הנאה או סיפוק חושי.
- ד. גרייה:** רצון לחוות שינויים מתמידים והתרגשות.
- ה. הכוונה עצמית:** עצמאות ופתיחות לשינויים.
- ו. אוניברסליזם:** דאגה לרווחת כלל האנשים.
- ז. בנוולנטיות (טוב לב):** דאגה לרווחת אנשים קרובים וקשרים אישיים.
- ח. מסורת:** העדפת המוכר והימנעות מהחדש והשונה.
- ט. קונפורמיות:** ציות לנורמות וציפיות חברתיות.
- י. ביטחון:** שאיפה להשגת ביטחון, הרמוניה ויציבות.

מה הקשר בין ערכים להתנהגות הורית ועבודה מערכתית? אחד האתגרים המשמעותיים העומדים בפנינו כהורים נוגע לפיתוח יכולות החברות (סוציאליזציה) אצל ילדינו. תפקידנו כהורים מורכב וכולל בתוכו גם דאגה ליכולות הישרדותיות של ילדנו (דאגה לביטחון, מילוי צרכים בסיסיים, וכו') וגם דאגה לקיומם כחלק מהחברה האנושית: כהורים עלינו לדאוג גם לכך שילדינו יתאימו לחברה בהם הם חיים. תהליך החברות מתחיל בגילאי

הינקות ובמהלכו רוכש הילד התנהגויות ואמונות על העולם החברתי בו הוא חי. כחלק מהתהליך נרכשות יכולות של שליטה על אימפולסים והקנייה של ערכים ומטרות לחיים. ההורים מהווים לרוב את סוכני החברות המרכזיים והם שואפים לעצב את ילדיהם כך שיוכלו לתפקד טוב בחברה. ההגדרה ל"תפקוד טוב" משתנה בין אדם לאדם והיא קשורה גם למערכת הערכים עימה מגיע האדם הבוגר להורות. הורים לרוב מעריכים תכונות שיגרמו לילדיהם להצליח יותר בחיים: תכונות אלו נגזרות מהחברה אליה שייכים ההורים, הדפוסיים הערכיים של חברה זו ומיקומם בתוכה.

אז מה קורה כשהורה שולח את ילדו למערכת חינוכית בעלת ערכים משל עצמה והיא פועלת לחינוך ילדיו בהתאם לערכים עליהם המערכת מבוססת?

חלק גדול ממקורם של קונפליקטים בין הורים לבין אנשי החינוך המלווים את ילדיהם יכול להיות מוסבר גם על ידי הבדלים בין ערכים הקיימים בבסיס אמונתם של ההורים ובבסיסה של המערכת החינוכית. הורים המייחסים חשיבות עליונה בחינוך הילד להישגיות, מצוינות, הכוונה עצמית וכוח צפוי שיתקשו לקבל קווים מנחים של מערכת חינוכית השואפת דווקא לחיזוק ערכים של מסורת וקונפורמיות. כתוצאה מכך יתכנו אינספור קונפליקטים בין ההורים למערכת החינוכית, כאשר הילד-תלמיד מוצא את עצמו לא אחת במרכזו של אותו הקונפליקט. ברוב המקרים השוני בין ריבוי מערכות ערכיות אינו מודע והקונפליקטים לובשים שלל גוונים וצורות ולעתים מטפסים לשיאים שמהם קשה לבסס מחדש את האמון בין הצוות להורים ולחזור לעבודה של שגרה משותפת. נראה שהאתגר הגדול הוא חוסר המודעות לערכים, לפערים ולקונפליקטים שיכולים להיווצר מהם.

המציאות של עידן ההורות והחינוך המודרני פורשת בפני כולנו אינספור אפשרויות לחינוך "נכון". החל מגישות הסמכות ההורית המחוודשת ועד לגישות השמרניות, המתירניות, החינוך הדמוקרטי, הניסויי והאנתרופוסופי: "עידן התקשורת הפתוחה מציף את ההורה באינספור אפשרויות, לעיתים אטרקטיביות לצרכיו הבוגרים אך מסוכנות לצרכיו ההוריים. ההורה נקלע לעולם של קונפליקטים ללא יכולת למצוא את הפתרון המותאם עבורו ועבור ילדו. במקרים אחרים מתנהל ההורה במנגנון אין סופי של תהליכי shopping והוא נע בין מודלים בתקווה למצוא את זה אשר יאפשר לו חווית הורות אידיאלית בעולם של קשיים הוריים" (Alwin, 2008). ולא רק ההורים מוצאים עצמם מבלבלים: מציאות החיים הדינאמית ואף כאוטית של עולם החינוך המודרני מקשה על כולנו לדבוק בגישה חינוכית אחת והורים ואנשי חינוך מוצאים עצמם נעים בחוסר עקביות בין גישות, עצות ורעיונות שונים. לעיתים התנועה בין הגישות השונות מחלישה לא רק היבטים של סמכות הורית אלא גם יוצרת ציפייה לתודתיות דומה ממערכת החינוך וכעס על מה שנתפס כנוקשות חשיבתית של "המערכת", שגם הוא גורם ללא מעט קונפליקטים בין ההורים לצוות החינוכי. נראה כי דווקא בגלל אותו בלבול סביבתי, חוסר קוהרנטיות וחוסר בהירות בציפיות החברתיות מהתנהגות חינוכית "נכונה", קולם של ערכים עשוי לחזור ולתפוס היום מקום משמעותי יותר בהשפעתו על דפוסי ההתנהגות ההורית וההתנהלות המערכתית שלנו במסגרות החינוך. דווקא מהמקום הזה, בו עשויים ההורים, הילדים והצוות לחוות כאוס של ערבוב גישות חינוכיות-ערכיות שונות, עולה צורך חזק בביסוס וחיזוק ערכים משותפים למערכת או להורים כייצוגים פנימיים שיכולים לסייע להנחיה והתוויה של דרכי ההתנהגות שלנו. הערכים, המטרות וההכוונה הפנימית יכולים להאיר את דרכי ההתנהלות שלנו כהורים וכאנשי חינוך ואת הדרך אותה היינו רוצים להתוות עבור עצמנו ועבור ילדינו. יחד עם זאת, חשוב לזכור כי אין הכוונה "לאיחוד" של מערכות הערכים השונות. לא ניתן לצפות כי מאות הורים יתאימו את עצמם ל"אני מאמין" ערכי ואידאולוגי על פי בית-הספר הסמוך למקום מגוריהם. ישנה חשיבות גדולה גם לשונות ולחשיפה לערכים שונים וליכולת הבחירה של הילדים בדרך האינדיבידואלית שלהם שמושפעת אך לא מוכתבת על ידי הערכים אליהם הם נחשפים בבית ובבית-הספר. הבנייה ושמירה על עקרונות שיח פתוח על משמעותם של ערכים שונים ודומים בבית ובבית-הספר, יכולים

לסייע בבניית דיאלוג וקשרים משמעותיים בין ההורים לבין אנשי הצוות החינוכי - קשרים שבזכותם יתאפשר לכולם לצלוח את תקופת בית-הספר עם מערכת תומכת ואחידה הפועלת יחדיו למען יצירת סביבה חינוכית מיטיבה עבור הילדים.

תרגום השפה הפסיכולוגית לפרקטיקה החינוכית או איך נטארים "קרובים לחוויה" יערה מרחבי

מבוא לשיחה / בילי קולינס

מאנגלית: פאר פרידמן
אני מבקש מהם לקחת שיר
ולהחזיק אותו כול האור
כמו שקופית צבעונית
או להצמיד אֶזֶן אל בוקתו
אני אוכר השליכו עכבר אל תוך שיר
והביטו בו כפענח את דרכו החוצה
או פסעו אל סדר-השיר
וגעו בקירות בחפוש אחר כתג אור
אני רוצה שילכו לעשות סקי כים
לארבו של שיר
וינוכפו אל שם המחבר שעל החוף
אבל כל שהם רוצים לעשות
זה לקשר את השיר אל כסא בחבל
ולענות אותו עד שיתנדה
הם כתחילים להכות בו בצנור
כדי לגלות לכה הוא באמת כתבון

מבוא

התאוריה הפסיכולוגית על גווניה המרובים מתבוננת באופן עמוק ורב שכבתי בקשר בין דמות המבוגר המשמעותי לתינוק, ואחר כך לילד בשלבי התפתחותו השונים. הקשר הזה מניע את צמיחתו הפסיכולוגית של התינוק, מאפשר לו לבסס אמון בעולם וביטחון בסביבה ומרחיב את משאביו הפנימיים להתמודדות עם תסכול ואי נחת רגשיים באופן שלא מאיים על שלמותו (Bowlby, 1973; Ainsworth, et al., 1978). אלפי שעות תצפית במפגשי אם-ילד, כמו גם ספרות ענפה, נכתבו על רגעי המפגש המשמעותיים הללו (סטרן, 2000), על הרצפים המתאפשרים בנפשו פנימה של הילד כשהוא חש את המבוגר כעקבי, כנוכח, כחלק ממנו וכנפרד בו זמנית (ויניקוט, 1995). על פי פסיכולוגיית העצמי המשמעות של המבוגר המתבונן בתינוק או

בילד ומשמש מראה לחוויותיו, מהווה נדבך מרכזי בבניית מוטיבציה פנימית ללמידה ולהתקדמות. המבוגר משמש גם כמשענת, מקור לנחמה ולרגיעה במצבי לחץ ואי שקט ומאפשר לתינוק או לילד לפתח כלים של ויסות רגשי ושליטה עצמית כמו גם התמדה ומחויבות לערכים. הקשר עם המבוגר נשאר בין תלות לעצמאות, כך שגם בשלבים בוגרים יותר בחיי הילד הוא ידרש לקשר עם מבוגר יציב, עקבי ואמפטי (קוהוט, 2005).

פסיכולוגים על פי רוב זוכים להכשרה וללמידה מתמשכת של התאוריה לצד ליווי והדרכה בהתנסות במפגשים טיפוליים. השילוב בין למידה וחקירה טקסטואליים רבות שנים להמשגה של חוויות משמעותיות בתוך קשר מדריך-מודרך, הוא מהותי בבניית היכולת הטיפולית. ההדרכה מאפשרת התבוננות הדרגתית בקשר האינטימי-תרפויטי: היכרות עם תהליכים של העברה והעברה נגדית, חידוד היכולת האמפטית, ומכל לרגשות ייאוש וחוסר האונים המופיעים לעתים בקשר קרוב ומרפא (Brown & Miller, 2002; Berman, 2000), הקשר נצבע בכל פעם בצבע אחר. המושגים הפסיכולוגים מהדהדים את הקשר ואת תהליכי השינוי החולפים בו, הם אינם מקובעים ונוקשים אלא נפרשים כקשת ומשתנים, אך גם חושפים מרכז כובד הקושר את הגילויים השונים לציר מרכזי.

בשנים האחרונות הולך ומתעצם השיח הרואה במורה מבוגר משמעותי עבור התלמיד, מבוגר שעובדת היותו במפגש רצוף ויום יומי עם התלמידים מאפשרת לו להוות משענת רגשית לתלמידיו. לעתים אף קיימת תקווה כי הקשר מורה-תלמיד יהווה קשר מרפא אל מול קשרים לא מספקים אותם חווה התלמיד עם מבוגרים אחרים בחייו (Pianta, 1999). יחסים בין מורה לתלמיד מיקדו את עניינם של חוקרים העוסקים בחינוך זה מספר עשורים. במשך שנים התמקד המחקר בתחומים הבאים: ציפיות הדדיות של המורה והתלמיד (Beach & Pearson, 1995), דרכים להקניית משמעת לתלמידים וניהול כיתה (Burden 1995), הוראה ולמידה כמתווכים חברתיים (Heather, 2003), תפיסת יעילות עצמית של המורה, רגשות ואמונות המורה והשפעתם על שייכות לבית-ספר (Pianta, 1999).

בעשור האחרון מתמקד המחקר ביחסים בין-אישיים של המורה והתלמיד, ובתמיכת המורה כמשאב המאפשר לילדים בסיכון לפתח יכולת עמידות (resilience) עם כישלון בבית-ספר (Battistich, Schaps, 2001; Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1997; Wilson, 2004). כמו כן, נעשה ניסיון לתרגם את תאוריית ההיקשרות למרחב הבית ספרי בישראל ולראות במורה דמות היכולה לשמש בסיס בטוח עבור התלמיד (מרק, 2007). המורה על פי גישות חדשות אלה, מהווה משאב של בריאות נפש עבור תלמידיו, בעיקר אלו הנמצאים בסיכון לפתח קשיים אקדמיים או התנהגותיים.

אך מהם המשאבים הרגשיים הניתנים למורה על מנת שיוכל לצלול לתוך קשר עמוק ומחייב עם תלמידיו? מי משמש למורה מכל לרגשות היאוש העלבון, הזעם וחוסר האונים, שקשר בעל אופי מרפא עשוי להציף במבוגר המטפל?

כיצד יאזן המורה בין משאביו הרגשיים כך שיוכל להוביל כיתה גדולה של תלמידים להצלחה אקדמית, לבסס שגרה והרגלי עבודה עקביים ולהביא את עצמו באופן עמוק לקשר משמעותי ומחייב עם תלמידיו המתאגרים. נראה כי על אף שהעשור האחרון הרחיב וביסס גוף מחקר משמעותי המצביע על הקשר מורה-תלמיד ותרומתו להצלחה אקדמית ארוכת טווח כמו גם על כך שקשר זה מנבא הצלחה חברתית ומהווה מרכיב חוסן מרכזי עבור ילדים בסיכון, נקודת המבט נשארת ממוקדת בתלמיד ובצרכיו. משאביו הרגשיים של המורה זוכים להתייחסות מעטה (אלפי, 2011; Sutton & Wheatley, 2003) בעיקר כמצב נתון הניתן למדידה ולא כמרכיב דינמי בדיאדה הזקוק לתמיכה ושאותו יש לחקור ולהבין. הספרות עשירה בתכניות רגשיות עבור התלמידים ובהמלצות למורים על דרכים לעיבוי ולחזוק הקשר עם תלמיד זה או אחר. תכניות הדורשות מהמורה להקדיש לתלמיד זמן אישי נטול שיפוט, תכניות המבנות שיעורי חברה ורגשות שעל המורה להעביר בכיתה, אך מעבר לכך לא קיימת כמעט התייחסות לשאלה למה המורה זקוק על מנת לקיים קשר עמוק ומרפא.

מורים חשים לא פעם באופן אינטואיטיבי את הפוטנציאל הטמון בקשר בינם לבין תלמיד זה או אחר, תחושה זו עשויה לעורר חרדה ולהצטרף לתובענות העולה מריבוי הכובעים אותם המערכת מצפה מהמורה לחבוש. המורה נדרש ללמד ולעמוד בסטנדרטים גבוהים הן מצד התכנים, ההספק והגיוון בהוראה כמו גם מצד התאמת התכנים לכיתה הטרוגנית. קיימת גם דרישה שהמורה יתרום לסוציאליזציה של התלמיד ולביסוס עולמו הערכי על פי התוויית בית-הספר. לתביעות אלו שכל אחת מהן מורכבת ודורשת משאבים רבים, מצטרפת גם תביעה עמומה ביחס להיותו של המורה משענת רגשית לתלמידיו, ומשאב פסיכולוגי לצמיחתם.

תרגום השפה הפסיכולוגית

בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי (ולעתים גם פסיכולוג קליני הנמצא בקשר עם בית-הספר) נעשה ניסיון לתרגם את המושגים הפסיכולוגיים לתובנות נגישות למורה כך שיוכל להתבונן דרכן בבואו לבסס ולהרחיב את הקשר עם התלמיד המתגורר כמו גם להבין את האירועים השונים המתרחשים במערכת הקשר. הפסיכולוג מיטלטל לא פעם בין שתי אפשרויות של תרגום:

• **"ערפל מושגי"** - תרגום המתאפיין בניסיון להעביר את מורכבות המושגים הפסיכולוגיים ואת תהליכי ההתקרבות-התרחקות בקשר כפי שהם מוכרים לפסיכולוג עצמו. נעשה שימוש בשפה מקצועית שאינה תמיד מוכרת למורה. משפטים רבים מנוסחים באופן מעורפל ועמום. לא מעט ביקורת הושמעה על דרך זו (גרינולד-קשאני ומטיחס, 2009).

• **"מושג קשור לכיסא"** - דרך אחרת היא ניסיון לתרגם את ההבנה הפסיכולוגית לפרקטיקה חינוכית מיידית. כך המורה מקבל הנחיות, מעיין רשימה של עשה ואל תעשה ביחס לקשר עם התלמיד. שיטה זו, גם אם היא מורידה את רמת החרדה ואינה מסתרת מאחורי ענני עמימות, מעקרת לא פעם את התפיסה והראייה הפסיכולוגית ממהותה המקורית. כמו בשיר של קולנס נראה כי תרגום של קשר לסד הצר של הנחיות מעשיות משאיר את המושגים הפסיכולוגיים ואת החיוניות, החיות והאנרגיה העצורה בהן ריקים ומרוקנים.

מהי אם כן הדרך שבה יכול הפסיכולוג לאפשר למורה להחזיק את הקשר בינו ובין התלמיד כשקופית צבעונית מול האור, להתבונן בו, להאזין לו, לחקור אותו ולהצמיח מקרבו הבנה ומשמעות? מהי הדרך בה הפסיכולוג עצמו יצליח להתאים את עולם המושגים ממנו הוא מגיע למערכת החינוכית באופן אמפטי ומכבד ולא חיכוני ומחליש? **אין מנוס אלא לחזור לקשר ולהשתמש בו כבסיס להבנה וחקירה של קשרים אחרים.** עבודה תהליכית משמעותית בין הפסיכולוג למורה, מפגש חוזר ונשנה תוך העמקת והרחבת דרכי ההתבוננות על התלמיד, רק היא כך נדמה מצליחה ליצור את הגשר שבין תרגום מצומצם לעמום. כיוון שמדובר בקשר דו סטרי מצטרפים בתהליך זה חלקים נוספים מזהותו המקצועית של המורה כמו גם מאישיותו ומעולמו הפנימי. כך שהפסיכולוג נדרש להיות שותף אמיתי ונוכח ביחס לדילמות העולות אל מול קשרי מורה-תלמיד. כאשר מתקיים דיאלוג תהליכי, על הפסיכולוג להתבונן במושגים שהוא מביא עימו ובמורכבות של יישומם בתוך מערכת בית ספרית תובענית ורבת משימות. זאת להבדיל ממפגש יחיד בו הפסיכולוג מחויב בעיקר לייעץ ולהנחות ונשאר לא פעם מוגן מהצורך להבריג את הפתרונות לתוך המציאות. בעבודה תהליכית ניתן מקום למורה להתנסות ולשתף בהתקדמות כמו גם במכשולים העומדים בדרכו ביחס לתלמיד זה או אחר.

הפסיכולוג נדרש לחשיבה משותפת עם המורה ביחס לפער בין הפנטזיה לאפשרי, בין הרצוי ובין המצוי, בין התסכול והאשמה להצלחה ולהתרגשות. המסע המשותף שבו שני הצדדים "מתלככים" בסלילת הנתב שאינו ידוע מראש, מאפשר להעביר את המושגים הפסיכולוגיים על מצע שבו יש סיכוי שיצליחו לפרוח.

אנה אורנשטיין (Ornstein, 1981) בנתה מודל לעבודה עם הורים מתוך פסיכולוגיית העצמי. על פי מודל

זה במקרה בו קיימים קשיים בתפקוד הרגשי של ילד, חוסר הסתגלות לדרישות ההתפתחותיות ועצמי פגוע, יש צורך לבנות מסגרת טיפולית תומכת להורה. על מנת שההורה יוכל להיות selfobject מרפא עבור ילדו ולהצמיח מקרבו הקשבה אמפטיית לילדו, הוא עצמו זקוק לתמיכה של selfobject אמפטי ועקבי.

The remobilization of these functions will depend on the parents' ability to become empathic toward the now symptomatic child. This may require the treatment of one or both parents, since this capacity cannot be "grafted" onto the parents' personalities: these are capacities that have to become the expressions of their own nuclear self. (Ornstein, 1981)

מתוך הבנה עמוקה של המודל המוצע, ניתן לנסח ביקורת נוספת על דרכי ההתערבות של הפסיכולוג בבית-הספר. התערבות בדמות הנחיה והסברים לא תהיה יעילה מכיוון שמורה המתמודד עם קושי בבניית קשר עם תלמיד מאתגר, זקוק להרחבת התמיכה הרגשית בו והתבוננות בחוויות שלו ביחס לקשר. ללא הרחבת הפונקציות של selfobject עבור המורה, לא יתרחש שינוי ברמה העמוקה של הקשר, הרמה שממנה עשוי לצמוח הריפוי.

בניית מרחב רגשי בבית-הספר עבור המורות

אציג את הניסיון בעבודה בשירות הפסיכולוגי חינוכי בירושלים בצוות ייעודי למגזר החרדי, בהפעלת תכנית המבוססת על תפיסה זו של עבודה דיאלוגית תהליכית בין פסיכולוג בית-הספר למורה. התכנית הופעלה מתוך רצון לדון במרחבי הקשר מורה-תלמיד באופן שמשלב עומק ומעשיות ומאפשר מרחב רגשי עבור המורים. במסגרת פרויקט זה תורגמה העבודה התהליכית לעבודה קבוצתית. בשאלה אם דיאלוג דיאדי רציף מורה-פסיכולוג עדיף על מפגש פסיכולוג-קבוצת מורים הכריעה בעיקר המציאות ומגבלותיה. לפסיכולוג מספר שעות מצומצם בבית-הספר, קונסולטציה רציפה מול מורה יחיד מתאפשרת לעתים, אך משרתת רק מעטים מהמורים בצוות החינוכי. בקבוצה ניתן לנצל את משאב הזמן היקר כל-כך באופן מיטבי ולהגיע למורים רבים. כמו כן ניתן לרתום את יתרונותיה של קבוצת עמיתים ושל תהליכים קבוצתיים לטובת העמקת הדיאלוג וגיוונו.

רקע

בירושלים 35 בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות. 17 מתוכם שייכים לרשת בית יעקב. רוב בתי הספר מתאפיינים בכיתות גדולות (עד 40 תלמידות), ובחלקן לומדות מעל לאלף בנות. ברוב בתי הספר קיימת צפיפות ומצוקה פיזית עקב חוסר ההתאמה של המבנה והמרחב. קבוצה קטנה של בתי ספר משמשים כבתי ספר של קהילות חסידיות ומורכבים מכיתות קטנות, בתי הספר היסודיים ממשיכים עד כיתה ח' ומהם עוברות הבנות ברובן לסמינר (המקביל לתיכון). הבנות לומדות על פי רוב לימודים מגוונים הכוללים לימודי מתמטיקה, אנגלית, גאוגרפיה, מדעים, לשון ושעות רבות של לימודי קודש: דינים, פרשת שבוע, תורה נביא ועוד.

מורות החינוך העצמאי מתאפיינות ברובן ביכולת אישית גבוהה. מקצוע ההוראה נחשב בחברה החרדית למקצוע מבוקש, מוערך ומותאם להשתלבות החברתית. מרבית הנערות החרדיות מסיימות את הסמינר כשברשותן תעודת הוראה (הגיל הרך, חינוך מיוחד, יסודי או תיכון), מתוך היצע רחב זה נבחרות המוצלחות והמיוחסות לשמש כמורות בפועל. בתי הספר מתאפיינים בהפרדה מלאה בין המינים כך שהכיתות הן בהרכב נשי מוחלט. המורות על פי רוב מגדלות משפחה מרובת ילדים או נמצאות בשלבים שונים של הקמתה. מורות רבות ממשיכות ללמוד ולהשתלם בתחומי ההוראה והחינוך כמו גם בתחום הארגוני והרגשי. מורות אלו משמשות לא פעם ציר תומך במבנה הקהילתי. הן רואות לעצמן חובה לקדם ולטפח תלמידות ולתמוך במשפחתן גם מעבר לשעות הלימודים, ורואות את עצמן כמי שתפקידן לחנך ולהשפיע על משפחת

מדובר אם כן בנשים בעלות מעמד מבוסס בחברה, המתמודדות עם עומס של קשרים וציפיות מתוך קשר. הן אימהות לילדים צעירים ובוגרים במקביל, חוות הריונות ולידות תכופים, רואות שליחות במקצוען ומנסות להיענות לתביעות מתוך הקהילה, הכיתה, המשפחה המורחבת והגרעינית והן עצמן. כל אלו מבססים על פי רוב סקרנות ועניין בתחומי הפסיכולוגיה, אך גם עייפות מצטברת ותסכולים לא מדוברים.

הצגת הפרוייקט למנהלות

מכיוון שהמטרה של הפרוייקט הוגדרה כהתערבות מונעת שתאפשר מרחב לימודי רגשי עבור צוות המורות, ראינו לנכון להציג למנהלות את עקרונות התכנית והרציונל העומד בבסיסה. בשירות הפסיכולוגי חינוכי "צוות חרדים" התקיימה מסורת בת מספר שנים של מפגשים בין הנהלת השירות למנהלות בתי הספר החרדיים לבנות בירושלים. מפגשים אלו אפשרו יצירת מערכת אמון ושיתוף הדדי, תאום ציפיות, מיפוי צרכים מהשטח ודיונים מפרים בנושאים רלוונטים. המנהלות ברובן הכירו זו את זו ושמחו לאפשרות להיפגש. בשנה שקדמה לתכנית התקיימו שני מפגשים עם המנהלות. בית-הספר כמערכת גדולה ושוקקת חיים, עמוס לא פעם בהתמודדיות מול משברים וצרכים דחופים ועל המנהלת להתפנות מהיום-יום הדוחק ומהשאלות המיידיות על מנת להתבונן ברעיונות פסיכולוגיים רחבים ובחשיבה על המורות כסוכנות בריאות נפש בטווח הארוך. המפגש הראשון נפתח בחצי שעה שהוקדשה לפנייה למנהלות השירות בנושאים בוערים, לאחר מכן הוצגו באופן בהיר ומתומצת עקרונות מתוך פסיכולוגיית העצמי והרלוונטיות שלהן למערכת החינוך. דיון משותף העלה הסכמה רחבה באשר לצורך בהרחבת המשאבים הרגשיים של המחנכות והמורות המקצועיות דרך ליווי ותמיכה מהפסיכולוג, השאלה שנשארה פתוחה הייתה כיצד ניתן ליישם עיקרון זה גם אם הוא מוסכם ומעוגן תאורטית, בדומה לצרכים רבים של תלמידים בבית-הספר, שגם כאשר הם ברורים לצוות קיים קושי לפנות זמן ומשאבים עבורם ביום רווי המשימות. ההנחה המסויימת של השירות הייתה של תהליכים מקבילים שעשויים לחלחל מהשירות דרך המנהלות למורות ובתקווה גם לתלמידות.

כפי שהשירות והמנהלות מצאו מרחב משותף לדיון מהותי מניעתית, המטרה הייתה לאפשר למורות מרחב לחשיבה ולהקשבה בבית-הספר ובעתיד יתכן ויושם המודל גם עבור התלמידים, כך שיתפנה מקום עבורם לחשיבה ולהקשבה. המנהלות התבקשו להעלות רעיונות יצירתיים באשר לאופן שבו ניתן יהיה לקיים סדרת מפגשים (10-12) עם קבוצת מורות נבחרת בשעות בית-ספר (בתי הספר החרדיים אינם שותפים לתכנית אופק חדש). הדיון הפך להיות סוער ואמוציונלי, חלק מהמנהלות הציגו עמדה ברורה לפיה לא ניתן כלל לקיים פעילות כזו בבית-הספר, אך אחרות העלו פתרונות מגוונים (שימוש בסמינריוסיות בכיתה, ניצול שעות חלון מקבילות וכו'), הדינמיקה הפכה מרתקת. חלק מהמנהלות הציגו פרויקטים קודמים שבהן מצאו דרך לאפשר למורות מרחב לחשיבה ולפעילות בבית-הספר. השארנו את השאלה כשאלה פתוחה וקבענו תאריך יעד שבו ניפגש שנית ותוצג תכנית מפורטת של הסדנה המוצעת ומנהלות שיצליחו לאפשר לקבוצת מורות להיפגש בשעות הלימודים יזכו בה.

כחלק מתרגום השפה הפסיכולוגית למערכת החינוך נבנו 3 מערכי סדנאות בנושאים רלוונטים: מוטיבציה, המורה כמנהיגה ויחסים חברתיים בכיתה.

נראה היה שנושאים אלו שהעלו שוב ושוב הצוותים החינוכיים יאפשרו לפסיכולוג להעביר גוף ידע מקצועי רלוונטי מתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית ולבדוק באופן הדרגתי ולא מעורר חרדה את היכולת של הקבוצה לשמש מצע להתפתחות אישית, תמיכה ושיתוף. השפה של ידע נרכש שבה נעשה שימוש נרחב במערכת החינוך, אינה שפה זרה ולכן מפחיתה חרדה ומאפשרת התקרבות. המנהלות התבקשו לבחור עם המורות את הנושא הרלוונטי.

בשנת הלימודים 2012-2013 התקיימו סדנאות ארוכות טווח למורות בעשרה בתי ספר שונים של החינוך החרדי בירושלים. שמונה מהם של החינוך הרגיל ושניים בחינוך המיוחד. בסדנאות השתתפו מעל 60 מורות ובאופן עקיף הסדנאות השפיעו על קרוב ל-1500 תלמידים. ברוב הסדנאות דווחו המורות שלמדו והתפתחו בתחומי הידע הרלוונטים, אך המשוב המרכזי שחזר על עצמו היה כי הם התרגשו מכך שפינו להם מרחב בתוך בית-הספר, כי הם חשות שהקשיבו להן וכי ניתנה להם אפשרות כנה להביע תסכול ומתח ולקבל חיבוק אוהד.

הפסיכולוגים שהעבירו את הקבוצות דיווחו כי למרות ההשקעה המרובה שהובלת קבוצה כזו מחייבת, הם חשים כי התפנה מקום כנה וחם (מרחב פוטנציאלי?) של חשיבה פסיכולוגית חינוכית משותפת בבית-הספר. בחלק מבתי הספר נראה היה שפחתו באופן משמעותי פניות "חירום" של המורות המשתתפות בסדנה סביב תלמידה זו או אחרת. ניתן אולי להסיק בזהירות כי הליווי הרצוף של הפסיכולוג את המורה אפשר לה להרחיב את פוטנציאל ההכלה וההתמודדות שלה עצמה עם תלמידות מתקשות והעמיק את משאביה הרגשיים. ודאי שטיעון זה מחייב בדיקה מעמיקה יותר.

תאור מקרה

אביא כעת תיאור מקוצר של תהליך שעברה מורה אחת מתוך קבוצה שבה השתתפו תשע מחנכות ושכותרתה "המורה כמנהיגה". בפגישה החמישית נערך דיון בנושא "מה מטעין אותי ומה מחליש אותי כמורה".

מנחה: היום אני מבקשת שתחשבו על דברים שנותנים לכן כוח אל מול חוויות או מצבים שמחלישים אתכן כמורות. מלאו את הדף ואחר כך נדון בקבוצה, כמובן שמדובר במשימה מאוד אישית ואין כאן נכון ולא נכון.

מורה א': אני חייבת לספר כבר עכשיו... לא ידעתי אם ארצה לשתף אבל זה בדיוק מתאים לשאלה... טוב רק אם למישהי אחרת אין משהו דחוף... (הקבוצה מעודדת אותה להמשיך) טוב אז אתמול הבן שלי חזר מהישיבה ב-7 בערב, אני הייתי בשיחת טלפון עם הורים של תלמידה, חיממתי לו אוכל. ואיכשהו אחרי עוד שני הורים שהתקשרו, רק בעשר וחצי התפנתי. כשניגשתי לשבת לידו הוא מלמל... תודה באמת... אמר שהוא עייף והלך לישון, אני יודעת שלא קל לו בישיבה החדשה ובאמת רציתי לדבר איתו... הרגשתי כל כך רע, בעצם לא רע הרגשתי שנגמר לי לגמרי הכוח ושכואב לי ושאני אמא גרועה... אז כששאלת מה מחליש...

מורה ב': פשוט לא לענות להורים בערב

מורה ג': זה לא כל כך פשוט. אני ממש מבינה אותך, אצלי הילדים עוד קטנים, פעם בפארק משחקים הבת שלי כמעט נפלה מנדנדה ואני לא ראיתי כי הורים של תלמידה דיברו אתי שעתיים.

מורה ד': רגע בואי תחשבי למה זה קרה לך? זה היה חשוב לך לדבר איתם? זה עזר? אולי פשוט באמת שני הדברים היו חשובים

מורה ב': אני ראיתי ששיחות ארוכות עם ההורים בטלפון בכלל לא עוזרות הם רק הופכים תלתיים והבעיות לא מתקדמות. או עידכון קצר או פגישה בבית-הספר עם מסקנות ברורות.

מורה א': לא יודעת למה דיברתי איתם, זה הורים שמדברים אתי הרבה, אמא אחת היא ממש בודדה, זה לא ממש עוזר לבנות שלהן, בת אחת בכלל לא צריכה עזרה... פשוט מתקשרים ולא נעים לי.

מורה ה': זה בגלל שאת כזאת אישיות תמיד אכפת לך מכולם ורק מעצמך לא.

מנחה: כאן נראה שהרגשת שאין לך בחירה, פונים אלייך ואת מרגישה מחוייבת להענות והמחיר שראית שנגבה מהבן שלך גרם לך לכאב... אולי אם הייתה לך תחושה של אפשרות לעצור רגע ולבחור זה יכול היה לתת לך כוח

מורה א': אולי אני מפחדת לבחור כי אני לא רוצה לפגוע אבל בכל מקרה מישהו נפגע...

מורה ד': טוב אז אנחנו נותנות לך כוח לבחור, ומאמינות שגם אם מישהו יפגע רגע זה לא נורא, הורים הם אנשים מבוגרים אבל הילדים שלך צריכים אותך...

מורה ו': אני מכירה את הילד שלך, לא נראה לי שחסר לו משהו, הבן שלי לומד איתו בישיבה והוא אומר שהוא לא רק למדן אלא גם חבר נהדר, כנראה קיבל את התכונות של אמא שלו...

מורה א': צוחקת... נו אז היה שווה לבוא רק בשביל המחמאות... (נראית מחוזקת)...

הדיון ממשׂיך

בפגישה הבאה המורה א' מבקשת להגיד משהו: "אולי זה ישמע לכן לא קשור אבל אתמול נכנסה אלי מורה מקצועית לכיתה והתחילה להאשים אותי שלא הייתי עם הכיתה בחזרות למסיבה, ושהשארתי אותה לבד עם כל הבלגן וזה ידוע שהמחנכת אמורה ללוות את הכיתה שלה בחזרות הראשונות. הרגשתי רע וכמעט התחלתי להתנצל, אבל אז פתאום נזכרתי בקבוצה ואמרתי לה 'תראי אני מצטערת לשמוע שהחזרות לא היו צפויות. אני הייתי ביום חופשי ואני לא אחראית על השעות, אז דברי בבקשה עם... ותסדרו את זה'... הייתי בהלם מעצמי, הרגשתי שיש לי כוח... פתאום הרגשתי טוב (הקבוצה שמחה עם א' בשמחתה).

בפגישה הבאה א' מבקשת שוב את רשות הדיבור: "טוב, אני יודעת שאני משתלטת כאן על כל הפגישות אבל רק פעם אחרונה, אני ממש מרגישה שקורים לי דברים טובים כאן אז רציתי להשיב תודה... היום ניגשה אלי תלמידה שמאוד מאוד מעסיקה אותי מתחילת שנה, היא עברה הרבה ויש לה פער לימודי, אני הצעתי לה עזרה אבל היא כל פעם רוצה ולא ובקיצור... היום היה מבחן בנביא והיא ניגשה אלי בוכה ואומרת לי שהיא לא הספיקה ללמוד ו... כל השיחה הרגילה... ואני פתאום בלי להתבלבל ובלי להרגיש לחץ ואשמה אומרת לה: 'תראי, עכשיו אנחנו קובעות שאת באה אלי בימי שני ב-8 ואנחנו לומדות תורה ונביא ומחר נפנה ליועצת ונחליט מי עוזר לך בשאר המקצועות, כי אני לא יכולה הכל ואת לא יכולה לוותר לעצמך... אני מאמינה שעם העזרה תוכלי להצליח'. ואתם יודעות מה? פעם ראשונה מתחילת השנה שראיתי אותה מחייכת... ממש מחייכת, זה בטוח בזכותכן נהיה לי מן אומץ כזה שלא היה לי קודם".

בהמשך התקיים דיון על הצרכים הרגשיים של תלמידות.

במשוב כתבה א': "אני מורה כבר 15 שנה, הסדנה הזו הייתה לי מאוד משמעותית ואני לא יכולה אפילו להסביר כמה... משענת אמיתית בים גואה. אני מרגישה שהסדנה נתנה לי ביטחון והשפיעה על הדרך שבה אני מתייחסת לאחרים ולעצמי... מומלץ מאוד לכל מורה... תודה תודה תודה..."

כישורי ההוראה וההכלה של המורה א' אכן מרשימים. היא מורה שזוכה להכרה מהצוות ומההנהלה, אך מבט פנימי בקבוצה חשף כאב והתלבטות מתמשכת, צורך עז להיענות לאחרים וקושי בבניית מערך הגנה פנימי שמאפשר בחירה ורגיעה באשר לנתיב הנבחר. הקבוצה שימשה לא' משענת שהיא לא העיזה לבקש, האידיאליזציה שא' יצרה ביחס לקבוצה, אפשרה לה להרחיב את משאביה הרגשיים ולשמש דמות ברורה ומווסתת יותר עבור תלמידתה המתקשה, גם אם תהליך זה לא דובר או נלמד בקבוצה במפורש.

סיכום

התהליך הארוך והמורכב של בניית התכניות, הטמעתן והדילמות הרבות שאפיינו את הובלת הקבוצה לא תוארו במאמר במלואם. שתיים מבין הקבוצות הצליחו רק באופן חלקי. באחת התברר לפסיכולוגית בדיעבד כי המורות "נודבו" להישאר על חשבון זמנן האישי בסדנה, מצב שיצר נשירה סמויה וקושי ליצור תהליך משמעותי. באחרת נראה שההנהלה חשה איום מכך שקבוצת המורות מתחזקת ומעלה ביקורת על בית-

מכיוון שהפרוייקט נמצא בשלבי צמיחה ובתהליך חשיבה, הקדישו מנהלות השירות הפסיכולוגי לפסיכולוגיים המעבירים את הסדנה שעת הדרכה דו-שבועית, בה נידונו שאלות רבות מערכתיות ואישיות הקשורות לפרוייקט. בין היתר עלתה השאלה עד כמה לאפשר למורות להביא מקרים אישיים שאינם קשורים לבית-הספר, עד כמה לדבוק בתכנים המקוריים, מה מקום המנהלת והיועצת בקבוצה, איך להגיב במקרה של העדרות או איחורים.

הפרוייקט ממשיך לשנתו השנייה והסדנאות ארוכות הטווח הפכו להיות חלק משמעותי מארגז הכלים שאנו עושים בו שימוש. תהליך ההתמקצעות והחשיבה גם הוא ממשיך ומתפתח.

נראה שהפרוייקט, שבוודאי אינו בלבדי לצוות המדווח, הוא חלק אחד מתוך פאזל שעוד צריך להתרחב. כך לצד מדידת איכות הקשר מורה-תלמיד והשפעתו המשמעותית על חוסנו והצלחתו של התלמיד, יעמיקו בשאלה למה זקוק המורה על מנת להוות סוכן של בריאות נפש. כמו כן יש לברר איזה משענת וליווי מתאימים לצוות ההוראה על מנת להרחיב את המשאביים הרגשיים שלהם, כך שיוכלו להצליח במשימת הרבות הניצבות לפתחם וכיצד יוכל מערך התמיכה הפסיכולוגי לדבר בשפה מותאמת, רלוונטית ואמפטיית כך שיתאפשר לו לתמוך בצוותי ההוראה ובתלמידים באופן מיטבי.

תודות

פרוייקט רחב היקף זה הוא תוצאה של עבודת תשתית קודמת. השירות הפסיכולוגי חינוכי בקרב המגזר החרדי בירושלים זוכה לאמון והערכה מצד מקבלי השירותים. אמון זה הושג בזכות ניהול ארוך טווח אמפטי ורגיש להבדלי התרבות, החל מחנה גריובר - המנהלת הראשונה של הצוות, שרה כרמי - שהרחיבה וביססה את השירותים הניתנים, רות ינובסקי שפסעה בעדינות וברגישות גם בצמתים מורכבים. ענת שראל, אביבה לנגנטל וד"ר זהבה רוזנטל שאפשרו את צמיחת הפרוייקט והשיגו עבורו מימון וזמן כמו גם תמיכה מורלית וסיוע בארגון. בנוסף סייעו בפיתוח ובהעברה של הסדנאות קבוצה גדולה של פסיכולוגים: לאה גלבנד, נעה לינדנבאום, עדיה בר גיל, שולמית וייס, נעמה אלימלך, דורית בן גד, טל אור סגל, אורי פיש, הילה גרינוואלד, חביבה דיטשר-מזרחי, נעמה סגל, יהודית פורת, אביטל קלר ומירי אהרון.

ביבליוגרפיה

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). **Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment during Middle School. **The Journal of Primary Prevention**, 24 (3), 243-262.
- Berman, E. (2000). Psychoanalytic supervision: the intersubjective development. **International Journal of Psycho-Analysis**, 81, 273-90.
- Bowlby, J. (1973). **Attachment and loss, Vol. 2: Separation**. New York: Basic Books
- Breach, R., & Pearson, D. (1998) Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. **Teaching and Teacher Education**, 14, 337-351.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. **Journal of School Psychology**, 35, 61-79.

- Brown, L. J & Miller, M. (2002). The triadic intersubjective matrix in supervision: The use of disclosure to work through painful affects. *International Journal of Psycho-Analysis*, 83, 811-823.
- Burden, P. R. (1995). **Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction**. NY: Longman Publishers USA.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Heather A. D. (2003), Conceptualizing the Role and Influence of student- teacher relationship on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, (4), 207-234.
- Howes, C., Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Ornstein, A. (1981), Self-pathology in childhood: developmental and clinical considerations. *Psychiatr Clinical North America*, 4(3), 435-453.
- Pianta, R. C. (1999), **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

- אלפי, א. (2011). לאן נולך את העלבון? [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום חמישי 07 נובמבר 2013, מאתר <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541> פסיכולוגיה עברית
- גרינולד, נ., מטיחס, ו. (2009). אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש כל הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית. **פסיכואקטואליה** 3, 16-31.
- ויניקוט ד.ו. (1995). **משחק ומציאות**. תל-אביב: הוצאת עם-עובד.
- מרק, צ. (2007). יחסי מורה-תלמיד כ"בסיס בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו האקדמית ולתפקודו בבית-ספר. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום חמישי 07 נובמבר 2013 מאתר בדרכי נעם. <http://www.zvi-mark.co.il/112129>
- סטרן, ד. (2000). **הולדתה של אם: השפעת הלידה על האישה**. תל אביב: מודן.
- קוהוט, ה. (2005). **כיצד מרפאת האנליזה?** תל אביב: עם עובד.
- סטרן, ד. (2000). **עולמם הבין-אישי של תינוקות**. תל אביב: מודן.

מאבק להבעה וביטוי קול - מארג של סיפורים התערבות נרטיבית במעגלים מערכתיים, קבוצתיים ופרטניים בבית-ספר אילנות¹

ד"ר נורית פלזנטל-ברגר

זהו סיפורו של בית-ספר לחינוך מיוחד של ילדים עם נכויות פיזיות קשות וליקויים קוגניטיביים. הילדים הלומדים בבית-הספר הם בטווח של גילאי 6-21. הילדים והצוות מגיעים מקשת רחבה של רקעים תרבותיים ודתיים- יהודים, נוצרים ומוסלמים. עבדתי בתור פסיכולוגית בית-הספר לאורך 12 שנים, יחד עם הצוות הבין מקצועי המוביל של בית-הספר יזמנו התערבות נרטיבית במעגלים רחבים בבית-הספר. סוג זה של התערבות כוונה לאפשר דרך להבעה, השפעה וביטוי קול בקרב התלמידים, ההורים והצוות.

ביטוי קול היא לא התנסות מובנת מאליה לילדים ומתבגרים עם נכות, ההתנסות העיקרית שלהם היא השתקה חברתית, (Barton, 1993). צוות בית-הספר רואה את תפקידו כמאפשר הבעה בכל דרך אפשרית, למרות המוגבלות הקשה. זו אינה צורת מחשבה שקיימת היסטורית במוסדות של חינוך מיוחד, שהינם מוסדות שהתפתחו מתוך תפיסה של סגרגציה ופטרונות כלפי ילדים עם מוגבלות (Mason, 1990).

אנשים עם מוגבלויות נתפסים לעתים קרובות כאנשים שאינם יכולים להביע את עצמם-חסרי קול (Boyle et al., 2003). תהליך ההתערבות הנרטיבי בסביבת בית-הספר התמקד באנשי צוות בית-הספר כמאפשרים הבעה והשפעה, ובתלמידים עצמם, הן ברמה פרטנית והן ברמה קבוצתית.

המשגה תאורטית

המושגים העיקריים עליהם התבססה ההתערבות היו **קול** (Gilligan, 1993). קרול גיליגן מגדירה קול "כמהות האני... כלי פסיכולוגי רב עוצמה, ערוץ המקשר עולמות פנימיים וחיצוניים" (עמ' XVI). מושגים נוספים נלקחו מהגישה הנרטיבית של מייקל ווייט (White & Morgan, 2006, White, 1995, Morgan, 2000). לפי גישה טיפולית זו החיים של אנשים הם מרובי סיפורים, סיפורים אישיים ותרבותיים אשר מרכיבים את הזהות האישית. לעתים סיפורים רוי בעיות מקבלים דומיננטיות על חשבון סיפורים אלטרנטיביים מועדפים, הנמצאים בשולי השיח. זהו המצב השכיח לגבי אנשים עם מוגבלויות, המחזיקים בסיפור דומיננטי של המוגבלות. בטיפול נרטיבי המטרה היא למצוא סיפורים אלטרנטיביים לסיפור הדומיננטי. התהליך נעשה על ידי חיפוש משותף אחר **unique outcomes**, דוגמאות יוצאות דופן לסיפור הדומיננטי רוי הבעיות. אז ניתן להרחיב את הסיפור האלטרנטיבי, מתוך הארועים יוצאי הדופן הללו, לסיפור שלם משמעותי ועשיר יותר. הסיפור החדש יכול לכלול בתוכו תקווה, בחירה, ערכים והשפעה.

עדים מהווים חלק מהרחבת הסיפור האלטרנטיבי. עדים הם אנשים שרואים והופכים חלק מהסיפור האלטרנטיבי על ידי עיבוי ומתן נוכחות ומשמעות, זאת כחלק מהראייה החברתית הרחבה של הגישה הנרטיבית. העדים הופכים לשותפים לסיפור האלטרנטיבי או בשפה הנרטיבית **re-members** כלומר גם זוכרים את הסיפור וגם שותפים פעילים ליצירתו והרחבתו. זהות חדשה יכולה להיבנות בתהליך משולב מהחוץ פנימה ומהפנים החוצה. פעולה במציאות בונה תחושה של מיומנות וקומפטינטיות. בניית זהות פנימית היא תהליך של מתן משמעות

1. המאמר הוצג בכנס בינלאומי בין-תחומי בליסבון, פורטוגל, ובכנס של פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות בברייטון, אנגליה.

לפעולה, למחשבות לרגשות ולערכים הקשורים בכך. תהליך זה נקרא חיבור של תצורת נוף הפעולה והזהות-
landscape of identity & landscape of action.

אספר עתה סיפור של התערבות נרטיבית שנגעה במעגלים שונים במערכת הבית ספרית, נגיעה שיצרה מארג של סיפורים אלטרנטיביים ושותפויות סביבם. לפני שש שנים נעשה בבית-ספר אילנות תהליך בית ספרי של הגדרת זהות משותפת ורב מקצועית, התהליך היה חלק מבניית חזון בית ספרי. ההתהוות הייתה חלק מעבודה משותפת של צוות רב מקצועי מוביל, שחיבר יחדיו התייחסות משפות טיפוליות שונות. מצד המקצועות הפרא-רפואיים עלו מושגים של פונקציות ניהוליות ופיתוחם אצל התלמידים, גם במצב של נכות קשה. מצד המקצועות הטיפוליים, ומתוך חשיבה פסיכולוגית, עלו מושגים נרטיביים של אפשרות לבנות סיפור אחר לצד הסיפור של הנכות הקשה, יצירת אוטונומיה מול בושה וספק והתנעת מוטיבציה למרות הנכות. בתהליך מערכתי של ישיבות צוות לאורך שנת הלימודים, התגבשה שפה בית ספרית שדברה במונחים של "ניהול עצמי" כמושג המחבר שפות הבאות מתחומים שונים. הנחת היסוד הייתה שכדי לקדם ילד יש צורך בחזון ובשפה משותפת, שבה כל איש מקצוע בכל סקטור עושה את חלקו המקצועי בתוך הסתכלות על. נוצר חיבור של נוף פעולה עם נוף של זהות. הצוות עבר תהליך משמעותי בחשיבה ובהגדרת הזהות המשותפת. קיימת חשיבות מיוחדת להגדרה של זהות מקצועית בצוות שעובד עם ילדים כה פגיעים. הגדרה של חזון משותף מאפשרת הסתכלות רחבה שנותנת משמעות להתמודדות היומיומית הקשה והשוקת.

אספר עתה שני סיפורים של התערבויות פרטניות מתוך הסתכלות נרטיבית, שנשזרו בסיפור הצוותי מערכת.

הסיפור של אריאל

אריאל היה בן 10 כאשר הגיע ללמוד באילנות. הוא סבל מתסמונת דושן, מחלה כרונית של ניוון שרירים שגורמת לאובדן יכולות מוטוריות ונשימתיות, ובנוסף גם מליקויי למידה ואחור קוגניטיבי. כאשר הגיע לבית-הספר היה במצב שכבר לא יכול היה ללכת ומצבו הרגשי היה קשה ביותר, כך גם המצב המשפחתי. הטיפול באריאל חבק 11 שנים של לימודיו בבית-הספר, בהן נאבקנו לחפש משמעות ותקווה בתוך מצב מוטורי מתדרדר. בסוף הטיפול כאשר אריאל היה בן 21, כתבנו ואייירונו ביחד את הסיפור שלו בראייה לאחור, לסיפור קראנו "מחשבות מסיב לזמן".

אריאל סיפר "אני זוכר כשהגעתי לפה, הייתי בסדר, קבלו אותי יפה מאד בזרועות פתוחות באהבה. אני זוכר שעשיתי הרבה שטויות הייתי צועק במסדרון. הייתי נפוח בפנים היו מושכים וצובטים לי בלחיים. זה היה מרגיז כואב ושנאתי את זה מאוד. רציתי לתת להם מכה על הידיים. אני זוכר שהייתי עם מורות... וע. (ילד בדואי), היה איתנו בכיתה. אני זוכר בחדר (חדר הטיפולים) היה מלך חולה שהיה צריך לחפש לו תרופה.. לא מצאנו, לפעמים מצאנו. אני זוכר את המסע של מלחמת הכוכבים. היינו צריכים ללכת רחוק להביא בטריות. הייתה שם זקנה שרצתה לתת לי **תפוח אדום** ואמרתי **לא תודה!** הסוללות עבדו **הגבור חיי הצלחנו להחיות אותו!**² אני זוכר שיצרנו ביחד תמונות בחדר יחד עם ה. (ילד ארמני), עשינו סנוזלן עם הרבה צבעים בחדר לבן עם מוסיקה. אני זוכר עשינו ביחד הצגה עם אלאדין ומנורת הקסמים. עליבאבא שהוא מבשל אוכל. אני זוכר שהיה לי קשה, רע, היה קשה לנשום הרגשתי על הפנים. הייתי עקום, הגב שלי היה עקום כמו נחש כזה. הכל כאב...אחר כך היה ניתוח, הרופא לא רצה, **אני רציתי** הסכמתי אמרתי **כן**, זה סידר לי את הגב. ניסו לשים לי מסיכה (מסיכת חמצן) אמרו זה לא הולך. כולם באו לבקר בבית חולים (כאן מונה אריאל רשימה ארוכה של אנשי צוות שבאו לבקר). לא

2. אריאל מתייחס כאן למסע שערכנו למצוא 12 בטריות על מנת להפעיל-להחיות את דמות הגיבור של מלחמת הכוכבים שהיה בחדר. למסע ולהחייאה היו משמעויות סימבוליות עמוקות והוא נתן פתח לתקווה ושימש סיפור אלטרנטיבי. המסע לא היה מצליח ללא העזרה והשותפות של מזכירת בית-הספר ושל אב הבית שיצא אתנו למסע. את הנצחון חגגנו עם צוות בית-הספר והכיתה של אריאל. לגיבור ניתן מקום של כבוד בכיתה והיינו חוזרים אליו ואל המשמעות שנסך לאורך השנים.

יכולתי לדבר. ט. (קלינאית התקשורת) הביאה לי ספר עם שפת סימנים. טוב להיות בריא. **התעקשתי הצלחתי אמרתי אני לא מוותר.** היה לי חלום על גן שלי עם טירה ובריכת דגים, בפתיחה של הגן תהיה מסיבה עם כריכים קטנים, סלמון ונקניק קויאר ושמפניה..אני מקווה שיהיה טוב בכל מקום שאני אהיה.. ויקבלו אותי איך שאני. ושיהיו עוד סיפורים."

הסיפור של אריאל מראה על אפשרות של יצירת סיפור אלטרנטיבי גם כאשר הסיפור הדומיננטי הוא של מחלה כרונית קשה, סיפור של תקווה השפעה ובחירה. הסיפור הזה לא היה מתאפשר ללא תמיכה של מערכת שלמה שמאמינה ופועלת ליצירת סיפורים אלטרנטיביים.

הסיפור של מירב

מרב הייתה בת 18 כשהחלה ללמוד בבית ספר אילנות. לפני כן למדה בבית-ספר רגיל בכיתה מקדמת, אך בתום לימודיה לא התקבלה לשירות לאומי, בגלל המגבלה הפיזית שלה. היא הגיעה לאילנות במסגרת תכנית המשך לבוגרים עד גיל 21. היא לא בחרה להגיע לתכנית וחווה זאת ככפיה של המציאות החברתית, של חברה שלא קבלה אותה. התחושה שלה הייתה של שקיפות והעדר קול.

בתוך הטיפול היא סיפרה סיפור שהפך לנקודת מפנה עבורה. בחופשה משפחתית היא נשאלה "בעצם מה יש לך?" על ידי בחור, שישב אתה בבית קפה יחד עם קבוצה של צעירים נוספים. מרב תארה את הבושה והעלבון שחשה. היא התרחקה מהשולחן בו ישבו, למרבה המזל נקרתה בדרכה חנות מחשבים. היא נכנסה לחנות ובקשה מהמוכרת תדפיס של הסבר על שיתוק מוחין מהאינטרנט, היא חזרה לבית הקפה ונתנה את התדפיס לבחור ששאל. הוא לא הבין מילה מן הכתוב ומרב הסבירה במילותיה שלה. בסוף ההסבר הקבוצה מחאה לה כפיים. המלצרית שעמדה בקרבת מקום ניגשה ואמרה לה עד כמה משמעותי עבורה היה הסיפור של מרב על עצמה.

מרב ספרה לי את הסיפור, חקרנו את משמעותו עבורה. לאחר מכן היא סיפרה את הסיפור בקבוצת הבוגרים. לאט לאט התבהר לה שאכן יש לה "קול" ויכולת ביטוי והשפעה. מתוך ניסיון של שוליות והשתקה היא הפכה להיות מסבירה לקהלים שונים, ואף למדה טיפול בעזרת בעלי חיים. הכל התחיל מ- unique outcome שהתרחב לסיפור אלטרנטיבי, תוך השתתפות של עדים ושותפים נוספים, חיבור של נוף הפעולה ונוף הזהות של מרב.

סיפור אחרון-סיפורה של קבוצה, הבעה משותפת במוסיקה

אסיים בסיפורה של קבוצת הבוגרים (גילאי 18-21). הקבוצה החלה להיפגש כקבוצה טיפולית נרטיבית מכיוון שהיה ברור שיש להם צורך בביטוי קול וחיפוש זהות, צורך שהוא מעבר לשיקום פיזי. הקבוצה נפגשה עם משתתפים שונים לאורך שנים. שוחחנו על נרטיביים הקשורים בנכות, במשפחה, בזהות, בבחירה והשפעה.

לפני חמש שנים חברי הקבוצה רצו לבטא את עצמם בכתיבה, מוסיקה ואמנות. הם רצו שקולותיהם ישמעו מחוץ לבית-הספר. ראשית חשפו המשתתפים את יצירותיהם בתוך הקבוצה, הם הרגישו כוח ואפשרות ביטוי. בשלב מאוחר יותר נוצרה שותפות עם התיכון של האקדמיה למוסיקה, קבוצת הבוגרים נפגשה עם תלמידי כיתה י"א של האקדמיה. היה זה מפגש לא פשוט עבור שתי הקבוצות, אך הוא היה משמעותי. בתחילה הראו הבוגרים את עבודותיהם ויצירותיהם, ולאחר מכן הקבוצות החלו לעבוד ביחד, הקבוצות נפגשו אחת לשבוע לאורך חודשיים. התלמידים מן האקדמיה הלחינו את השירים של תלמידי אילנות, נוצר תהליך של יצירה משותפת והשראה הדדית. השותפות הייתה תהליך מאד משמעותי, נוצרו יחסים אישיים. בסוף התהליך נערך מופע משותף באולם "המעבדה" לקהל רחב, סרט קצר שלווח את התהליך שודר בחדשות ערוץ 1. קשה לתאר במילים את ההתרגשות שנחווה באותו ערב על ידי כל השותפים לתהליך. היה זה ערב של ביטוי ותקווה.

אסיים את הסיפור במילות השיר שכתב דני ואסה-בחור אתיופי בוגר אילנות, שעקב ניתוח בחוט השדרה נזקק להנשמה ועל כן נאלץ לחיות באל"ן ולא עם משפחתו בעפולה. הוא כתב שיר געגועים למשפחתו שהושר

פעמיים בזמן המופע בשתי מנגינות שונות. דני תאר את עצמו בתוכניה של המופע: "למרות שהחיים קשים אני תמיד מחייך".

משפחה בשלט רחוק/דני ואסה

משפחה בשלט רחוק
אמא אוהבת
אח כתוק
אבל רחוק.

אלפי קילוכטרים של געגועים
שאינם נגכרים
ככלאים את האופק
כרוקנים את הנפש.

חיוכים אחרים
חיבוקים של זרים
כנסים לכלא מקומכם
כי אני בעל לבוחכם.

לא אשכח ילדותי
זיכרונות שצפים בכוחי
העץ הגבוה בשכונה
הייתי שלם אתכם
עכשיו קרוע.

לא כאבד את התקווה לחזור לביתי
לשוב לדכותי.
חכו עוד שניה אחת
אל תבסיקו להאכין!

סוף דבר

לא בטוחה שנחוצות כאן מילים, ובכל זאת.. תואר כאן מסע רב משתתפים, מסע שהתחיל מהרעיון שבבסיס החזון הבית ספרי, והסתעף לכוונים שונים וקבל חיים משלו. לא די בפתיחת דלת להשמעת נרטיב אישי, זהו צעד ראשון, יש צורך בחיפוש דרך להשפעה רחבה של הנרטיב. כפסיכולוגים חינוכיים מצוים אנו לראות ראייה כוללת את הפרט, המערכת ואת הקישורים ביניהם. המודל שהוצג כאן מאפשר התערבות כזאת בתוך מערכת, מתוך עמדה של שותפות. האמונה הבסיסית של גישה זו היא שבכל מערכת ישנם כוחות אנושיים, שלא תמיד באים לידי ביטוי. גישה פסיכולוגית חינוכית-נרטיבית יכולה לעזור לאתר אותם, למצוא להם שותפים, לתת להם כיוון ומשמעות - ברמת הזהות והפעולה, וכך לאפשר שינוי והרחבת הסיפור האישי של התלמיד והמערכת החינוכית כולה.

התהליך המתואר נעשה בשותפות עם הצוות הרב-מקצועי של בית ספר אילנות ולא היה מתאפשר ללא החשיבה והעבודה המשותפת הזו. תקצר היריעה מלהודות לכל השותפים שהיו משמעותיים לי עד מאוד; תודה מיוחדת למנהלת בית-הספר, נועה פחימה, שהאמינה ואפשרה את התהליך. ותודה לרחל מזור שלולי השותפות הרעיונית עימה הפרוייקט עם האקדמיה למוזיקה לא היה נולד.

ביבליוגרפיה

- Barton, L. (1993). The struggle for citizenship: the case of disabled people. **Disability and society**. Vol 8, 235-248.
- Boyle, B. Clancy, A., Connolly, A., Daly E., et al. (2003). The same in difference: the work of the peer counselors of the Irish wheelchair association and the national council of the blind of Ireland. **The International Journal of Narrative Therapy and Community Work**. 2, 3-16.
- Gilligan, C. (1993). **In a different voice. Psychological theory and women's development**. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Mason, M. (1990). **Disability equality in the classroom-a human rights issue. In Gender and Education**. Vol 2 (no 3): 363-366.
- Morgan A. (2000). **What is narrative therapy? An easy to read introduction**. Dulwich Centre Publications. Adelaide, South Australia.
- White, M. (1995). **Re-authoring lives: interviews and essays**. Dulwich Centre Publications. Adelaide, South Australia.
- White, M, Morgan, A. (2006). **Narrative therapy with children and their families**. Dulwich Centre Publications. Adelaide, South Australia.

תכנית בית-ספר בקהילה - מחטבות וטאלות על תפקידו של ה"טפ"ח ענת קדר וצילה תורי-מגדסי, המרכז לעבודה מערכתית

"בית-ספר בקהילה" הוא שמה של תכנית שבחר מנהל מנח"י להוביל במהלך השנה האחרונה ואף היקנה לה מעמד של ספינת הדגל של עבודת מנח"י השנה. מטרת התכנית, כפי שהוגדרה ב"קול קורא" שהפיץ, היא "לחזק את הקהילתיות בירושלים, על ידי שילוב ידיים אמיץ בין מערכת החינוך הירושלמית לבין הקהילות בשכונות ובמגזרים השונים".

במסגרת התכנית נבחרו להשתתף חמישים בתי ספר מכל המגזרים, בחינוך היסודי ובעל יסודי, שרצו ליצור קשרים עם גורמים שונים בקהילה (הורים, מנהל קהילתי, בתי ספר אחרים, רווחה), והגישו הצעות פרויקט לקידום רעיון זה. ליווי התכנית על-ידי צוות פסיכולוגים מהשפ"ח החל משלב גיבוש הפרוייקטים, דרך השתתפות בועדות ההיגוי השונות של הפרוייקט וכלה בליווי של המנהלים, הרכזים וצוותי הניהול של בתי הספר המשתתפים והגורמים הנוספים השותפים בקהילה ובראשם המרכזים הקהילתיים השכונתיים. העובדה שהפסיכולוגים של השפ"ח נמצאים בבתי הספר במשך תקופות ארוכות וכי רצף העבודה נשמר גם במעבר בין פסיכולוגים, הופכת את ליווי התכנית על-ידי השפ"ח לתהליך טבעי ואינטגרלי, המסייע להטמעת ושימור השינויים והתהליכים שמייצרת התכנית.

עם הצטרפותנו לתכנית התוודענו לסוגיות הכרוכות בנושא הבאות מתחומי החינוך, הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה והפוליטיקה. סוגיה מרכזית קשורה במורכבות הכרוכה בשאיפה לאפשר לדור הצעיר ידע, ערכים, נורמות וכלים שיאפשרו לו להשתלב בחברה הכללית במדינה, תוך כדי מתן מקום למסורות מהן הוא מגיע. מורכבות זו באה לידי ביטוי במסגרות שונות ובעיקר בבתי ספר במגזר החרדי. מורכבות זו מתחדדת במדינות הגירה כדוגמת מדינת ישראל, ועוד יותר כאשר מדובר באוכלוסיות מוחלשות המתקשות לשמור על זהותן הקודמת בארץ החדשה, כאלו המוחלשות עקב קשיים כלכליים או שינויים משמעותיים ביחסים ובאיזונים המשפחתיים, ולא פחות מכך באוכלוסיות של הורים משכילים ודעתנים בנושאי חינוך או כאלו המחפשים את הטוב ביותר או הנחשב ביותר עבור ילדיהם. ההצטרפות שלנו לתכנית בתי ספר בקהילה קירבה את הפסיכולוגים החינוכיים לנושאים אלו.

סוגיות נוספות קשורות לפערים במסרים שהילד מקבל במסגרות השונות אליהן הוא משתייך ובמחירים שאלו גובים. לדוגמה, הפער בין ערכים ומסורות משפחתיות לאלו שבית-הספר מוביל, שלעתים אינו ניתן לגישור. לעתים הניסיון לתת מקום לכל המגמות, משאיר את הילד ללא קו מדריך ברור. פער משמעותי נוסף קיים לעתים קרובות בין הצהרות והתנהגות בפועל שהילד פוגש. ילדים גדלים היום בסביבה בה כל אחד ממרכיביה (בית-הספר, לעתים ההורים, האנשים ברחוב, במכולת, בבנק, ברכבת, באוטובוס) מצהיר על דרישות חינוכיות או נורמות התנהגות בעלות קו מסוים, אולם ההתנהגות בה נתקלים באזורים השונים המרכיבים את חייהם משדרת נורמות שונות לחלוטין ואפילו הפוכות. למשל, התוקפנות הסמויה והגלויה המתעוררת תוך כדי המתנה בתורים, על הכבישים, מול דעות שונות משלי המושמעות בטלוויזיה, עצמת הסאונד באירועים, באוטובוסים, בבתי קפה, הבריונות שהפכה לנורמה מול חלשים או מול אחר שעושה משהו שולי שאינו לרוחי ועוד ועוד. כל אחד מאלו הוא הפוך במהותו לדגשים ששמים בבתי הספר על היחס

לזולת. כך גם הוויתורים מצד משרד החינוך להורים אלימים, לעתים כנגד בית-הספר, שבתי ספר נתקלים בהם שוב ושוב - מול ההצהרות החד משמעיות של המשרד ושל בתי הספר כנגד אלימות. אלו מעלים שאלות קשות לגבי היכולת של הילדים לסמוך על מבוגרים שיספקו להם מוגנות מול המתרחש בנושא זה בבתי הספר. כל אלו מותירים בלבול רב ביחס להתנהגות רצויה ומצופה בפועל.

סוגיה נוספת קשורה בשאלה מה קורה לילד בחברה המודרנית שבה אינדיבידואליזם, הישג ותחרות הם הנורמה והיעד האולטימטיביים, וליכולתו לראות אחר כך את עצמו כחבר בתוך חברה שעליה לדאוג לכל האנשים בתוכה. המבוכה, העדר הכיוון, הקושי לבנות נורמות משותפות ומבנים שיגנו על החברה הן סוגיות שלא ניתן עוד לדחוק אל מתחת לשטיח.

המבנה החברתי המודרני שפורר את המבנה הקהילתי, יצר מצב בו אכן המרחב הציבורי נעדר נורמות משותפות וערכים משותפים, הערכים והציפיות ההוריות מבית-הספר יכולים להיות שונים ממשפחה למשפחה, מעגלי שייכות והזדהות ומעגלי תמיכה לכל החברים באוכלוסייה מתקיימים בצורה ספורדית או לא מתקיימים כלל, והילדים גדלים באווירת תלישות, חסר בהזדהויות חשובות הדרושות גם לרווחתם הנפשית וגם ליצירת חברה בעלת לכידות פנימית, ומופנים כך לחיפוש מענים אישיים לצרכיהם ללא עיגון ברקע חברתי הנוגע לכלל החברה. גם המבוגרים סובלים מחסר דומה ונאלצים לחפש מענים אישיים מנותקים מן הכלל.

העיסוק בסוגיות שהוזכרו הביא לגיבוש ההכרה כי חיוני לייצר המשכיות טבעית בין המסגרות השונות בחיי הילד כדי לספק לו מטררייה רחבה של נורמות התנהגות משותפות, מגובשות וברורות. לשם כך יש לעצב מחדש את הגבולות בין בית-הספר לקהילה, לבנות שותפויות חדשות ולאגם אוטונומיות - של בית-הספר, של החינוך הבלתי פורמלי ושל המנהלים הקהילתיים המייצגים את צרכי הקהילה והאוכלוסייה ששביב בית-הספר (ראה גם המאמר שמביא אבי גירלי בהמשך בסוגית בתי ספר וקהילת ההורים המבטא מגמה מתרחבת בארה"ב). שני הגופים המרכזיים שיכולים להוביל מהלך כזה הם בית-הספר מצד אחד והמינהל הקהילתי מצד שני - בהיותם שני הגופים בשכונה המופקדים על כלל האוכלוסייה. ככאלו בנית שיתופי פעולה וחשיבה ביניהם היא בעצם הכרחית ונדרשת באופן טבעי.

תכנית בית-ספר בקהילה גם הפגישה אותנו, הפסיכולוגים עם חלקים נרחבים בשדה החיים של בתי הספר שבדרך כלל יש לנו נגיעה מועטת אליהם, אם בכלל. בראשם - התכנים בהם עסוקים צוותי בתי הספר הנוגעים להוראה, תפיסות חינוכיות ערכיות וכד'. כמו בסוגיות שנזכרו קודם, גם בנושאים אלו קיימים פערים וסתירות המוסיפים בלבול ומבוכה. למשל - עד כמה עסוקה תכנית הלימודים בהקניית השכלה רחבה או בעצם עסוקה בעיקר בהקניית מיומנויות הבסיס, באילו ערכים מרשים לעצמם בתי הספר לעסוק ומאילו ערכים נמנעים, עד כמה נותנות תכניות הלימודים בבתי הספר מענים אמיתיים לכל קבוצות התלמידים שבתוכם, כיצד לפתח הוראה יצירתית כאשר האוטונומיה של המורות מוגבלת על ידי תכניות לימודים מחייבות, כיצד מפתחים חשיבה ביקורתית ויצירתית מול הנטייה להימנע מעיסוק בנושאים המהווים קונפליקטים מרכזיים בחברה הסובבת וכד'.

מה הקשר שלנו, הפסיכולוגים, לנושאים שנזכרו?

המשימה המרכזית - החשיבה שבבסיס התכנית מפגישה אותנו עם הצורך לבחון בצורה מדוקדקת את הגדרות המשימה המרכזית של בתי הספר (בשלוש הרמות - ההצהרתית, הלא מודעת וזו שבפועל עובדים עליה), מן היסוד (וגה זגייר).

עיצוב הגבולות - הצורך בבניית שיתופי פעולה עם גופים במרחב השכונתי ואף מעבר לו מחייב פתיחה ועיצוב מחדש של גבולות בתי הספר, האוטונומיה שלהם, אזורי השפעה ושיתוף וכד'. אלו מחייבים עבודה על זיהוי, בנייה מחדש, עבודה מול צוותי בית-הספר, מול הורים, מול גופים במרחב, בנית מבנים, איזונים והיררכיות מחדש (מינצברג, וגה-זאגייר). כל אלו מחייבים ליווי פסיכולוגי-מערכתי לשם טיפול בכל התהליכים הסמויים הקשורים לתהליכים כאלו (חרדות בצוות, קושי בראיית נקודות הראות של האחר, למה לשים לב בנושא הגבולות, ניהול מסוג אחר וכד').

הסתגלות לשינויים מרובים - הצורך לבחון תפיסות מן היסוד, כניסת גורמים נוספים כשותפים בעלי

השפעה, הפתיחה של "הכיתה הסגורה" לעיני אנשים מחוץ לבית-הספר ואף בתוך בית-הספר, שינויים בתפיסה העצמית והמקצועית של המורה וההורה עקב אלו, לעתים גם שינויים במעמד המורים לאור הצורך להתאים עצמם למצב החדש (אמברוז) - מחייבים לזו פסיכולוגי שיאפשר להבין, לזהות ולהתמודד עם כל אלו, ובמיוחד עם החרדות והתהליכים הסמויים של השפעות על העצמי הכרוכים בהם. המנהלים זקוקים ללווי הפסיכולוגי כאן עקב הקשיים וההתנגדות בצוות מול שינויים כאלו.

ערכים, חינוך והתפתחות נפשית בריאה - כאן נדרשנו לעבודה על גזירה מתאימה של ערכים מתוך חזון בית ספרי (שיין), גזירה נכונה של עשייה מתוך אלו, ובנייה נכונה של המשימה המרכזית (וגה זאגר) על בסיס אלו. וכן לקשר של כל אלו להתפתחות מצפן פנימי, מוקד שליטה פנימי ועצמי קוהסיבי יותר (קוהוט, קולברג ואחרים) ולהתנהגות חברתית תקינה יותר.

ומה עשינו?

בשלב ראשון גייסנו קבוצת פסיכולוגים שהיו צריכים לעשות היכרות עם הנושא "תוך כדי תנועה". לכל פסיכולוג הוצמדו חמישה בתי ספר. כל פסיכולוג נפגש עם המנהל או עם הצוות הניהולי ורכזי התכנית כדי לעמוד על צרכי בית-הספר וטיב הליווי שמעוניינים בו. מאחר ונכנסנו לאחר שמרבית בתי הספר היו כבר די עמוק בתוך הפרוייקטים שלהם התחלנו מ"אמצע" התהליך. היה שוני גדול בין בתי הספר ובין השכונות השונות. היו שכונות בהן התקיים כבר שיתוף פעולה שכונתי המובל על ידי המתנ"ס, והתכנית אפשרה העמקה ופתיחת כוונים נוספים, היו בתי ספר שהיא אפשרה מפגש ראשון בין בתי הספר למתנ"ס והיה צורך בלווי מתמשך של התהליכים הכרוכים בכך, היו שכונות בהן מתקיימת תחרות קשה בין בתי הספר על מספר תלמידים קטן והדגש הושם בהן על הישרדות. כאן היה צורך בעבודה על היחסים, על הקשר הנכון עם המתנ"ס ועל הנושא של חיים בהישרדות מתמשכת (מינצברג).

היו בתי ספר שבהם עיקר הדגש היה פנימי - על שיתוף נכון של הצוות בחשיבה ובפרוייקט, והיו בתי ספר שעיקר הדגש היה על פיתוח הקשר עם ההורים - יצירת הבנות הדדיות, בניית שותפות בחשיבה חינוכית, שיתוף עמוק יותר ומתפתח בחיי בית-הספר ובנית שפה משותפת. במקומות אלו עיקר הקושי היה בחרדות שהתעוררו בצוותים ודרשו עבודה על נושא זה.

מפגשי המנהלים (נוהלו על ידי מנח"י) שהפגישו מנהלים מכל המגזרים השונים היוו חוויה מיוחדת עבור המשתתפים וגם עבורנו. נוצרה קירבה מיוחדת בין מנהלים ממערב העיר למזרחה, ולמנהלים במגזר החרדי שלא התאפשרה קודם. לנו אפשרו מפגשים אלו היכרות עם זווית אחרת, הנוגעת ליום של העבודה שאין לנו בדרך כלל מגע או היכרות ממשיים איתם.

תוך כדי התהליך למדנו על השוני בין השפות - שלנו הפסיכולוגים ושל המנהלים ועל הצורך לקרב בין השפות, לרתום את הדגש שלנו על תהליכים לצרכי המנהלים בפתרונות מעשיים, להביא בחשבון את המערכת בתוכה הם נתונים והדרכים על פיהן היא מתנהלת. בדומה, למדנו גם על המערכת אליה אנחנו משתייכים, כיצד היא מתנהלת, מה הדגשים שלה וכיצד להשתלב בתוכה. בתוך כך נתקלנו בסוגיות שבעבר יכולנו להימנע מהן ובראשן - הצורך של המערכת לדעת על תפקוד בתי הספר מבפנים מול החובה שלנו לחסיון המידע שבידינו. במסגרת ליווי התכנית המובלת על-ידי מנהל מנח"י, עלתה סוגיה זו בחריפות גוברת, עד כדי שאלה על מידת המעורבות האפשרית לנו מול צרכי הממשקים.

לקראת השנה הבאה מתכוון מנהל מנח"י יחד עם וועדת ההיגוי של התכנית להמשיך ולהרחיב אותה בכיוון של הובלה משותפת של הפרוייקטים באמצעות חיבור של גורמים בקהילה ובעיקר של המינהלים הקהילתיים עם בתי הספר ולמצב את התפיסה השיתופית הזו כאבן יסוד בעבודתם השוטפת של בתי הספר. לצורך כך יכנסו בתי ספר נוספים לתכנית.

מה משתמע מכך לגבי תפקיד הפסיכולוג החינוכי?

מתוך גישה זו עולה צורך בהרחבת התפיסה המקצועית על פיה אנחנו עובדים. בעיקר, שימת דגש גם על החיבורים בין המערכת הבית ספרית למערכות נוספות, בהן נוגעות השותפויות הנבנות, וגם על התפיסות הנמנות את תפקוד בית-הספר.

מנהיגות בית-ספר בקהילה סקירת ספרות אבי גירלי, המרכז לעבודה מערכתית

School community leadership.

Glanz, J. (2006). Corwin Press a Sage Publications Company, California

מאמר זה מביא את רעיונותיו של ג'פרי גלנץ ביחס למה שהוא קורא לו מנהיגות קהילה-בית-ספר כפי שמופיעים בספרו: "מה כל מנהל צריך לדעת על מנהיגות בית-ספר - קהילה".

רעיונות אלו הם חלק ממגמה הולכת ומתפשטת בארה"ב הרואה בבית-הספר גורם מוביל בקהילה, הרוותם את ההורים וגורמים נוספים בקהילה אל בית-הספר. מגמה זו מקורה בצורך לנהל את ההטרואגניות הרבה המאפיינת קהילות שונות בארה"ב כמדינת הגירה ורלבנטית מסיבה זו גם לישראל. הדגם המסורתי יותר רואה בבית-הספר את המומחה לנושא השכלה ואת ההורים מחוץ לגבולותיו. גישה כזו יכולה לעבוד טוב באוכלוסיות בעלות מסורת תרבותית הומוגנית, אך מתאימה פחות לאוכלוסיות הטרוגניות בעלות מסורות שונות המתקבצות יחדיו סביב בית-ספר אחד.

בבסיס הספר עומדת ההנחה שלקהילה מסביב לבית-הספר השפעה רבה מאד על הילדים ועל יכולתו של בית-הספר להשיג את מטרתו ביחס לחינוך הילדים (כגון: נורמות שיצליח להקנות, מטרות, הכנה לחיים וכד').

"There cannot be a border between the school and the community, where the school ends the community starts"

הגישה המוצגת במאמר זה מתייחסת לחלוקת המשאבים וההתכווננויות של בית-הספר בין השקעה פנימה לבין השקעה החוצה. המבט מופנה כלפי חוץ לאיתור וגיוס קשרים עם כל הגורמים שיכולה להיות להם רלבנטיות לשגשוג בית-הספר וקידום הילדים בתוכו. הגבולות נתפסים כנזילים וגמישים יותר מן הרווח בתפיסות הנפוצות, בעוד גורמים בקהילה שסביב בית-הספר נכללים בתוכם ולא מחוצה להם.

השאלות הנגזרות מגישה זו הן שאלות כמו: האם המנהל לוקח בחשבון את ההשפעה הרבה של הקהילה על הילדים בחפשו דרכים לקדם אותם האם הוא מחפש לפתח דרכים לרתום את הקהילה לצרכי בית-הספר? האם הוא פיתח דרכים לשמוע את השותפים אותם הוא מגייס מהקהילה ביחס לשיפורים שכדאי להכניס בבית-הספר? האם הוא רואה כתפקידו לפגוש את הקהילה ולאפשר לקהילה לפגוש את בית-הספר? האם הוא משקיע ביצירת קשרים גם עם הקהילה העסקית שסביב בית-הספר לצורך גיוס משאבים? האם משקיע במיפוי הקהילה כדי לאתר כוחות נוספים המשפיעים על הישגי הילדים והתנהגותם ומחפש דרך לרתום גם אותם לקשר עם בית-הספר?

ההנחה העומדת בבסיס גישה זו היא שככל שהמנהל יצליח להשקיע יותר משאבים, זמן והבנות בקהילה כך יחלחלו שינויים לתוך הכיתה שיגיעו מהסביבה ותיווצר אפשרות לאינטגרציה בין ההשפעות מבפנים להשפעות מבחוץ.

חשיבה זו תואמת את רעיונותיו של מינצברג ביחס לצורך "לשלוט בסביבה": כלומר להשקיע ביצירת יחסים הדדיים בין המערכת (בית-הספר) לסביבתה כך שתיווצר זרימת תשומות מבפנים החוצה ומבחוץ פנימה. יחסים כאלו נתפסים כחיוניים ליכולת השגשוג וההתפתחות של המערכת.

תשומת לב מיוחדת מקדיש הסופר לקשר בית-ספר-הורים. הוא סבור שיש להשקיע בחשיבה על עירוב ההורים בתכניות הלמודים ולא רק בסיוע למודי מחוץ לכתלי בית-הספר, למצב הורים כנציגי בית-הספר במקומות מתאימים בקהילה, לעבוד עמם ביחד על צמצום הפערים בין הילדים ועל מטרות בית-הספר בכלל. תפיסה זו משנה את מקום ההורים ביחס לבית-הספר ורואה בהם שותפים מלאים לכווני ותכניות בית-הספר. לדוגמה: בבתי ספר העובדים על פי גישה זו הורים שותפים בועדות הוראה, בכל שכבה קיימת נציגות הורים שתפקידה ליצור קשר עם ההורים האחרים בשכבה ולהביא לשיתופם ביזמות, במחשבות ובדאגות של בית-הספר. הידע על כל ילד זמין בכל עת ומוזרם אל ההורים בזמן אמת. מניפה כזו מייצרת בעצם מסלולי קשר מנהל-הורים המגיעים אל כל הורי בית-הספר ומביאים את כל הורי בית-הספר אל המנהל.

תפיסה זו שונה מאד מהמבנה המסורתי של גבולות חדים וברורים בין בית-ספר אוטונומי לבין ההורים והקהילה שסביבו, כשמתקיימת גם חלוקה חדה בין בית-הספר כמומחה להשכלה ולחינוך לבין ההורים שצריכים לסייע על פי מה שנראה חשוב לבית-הספר. תפיסה זו מאפשרת לבית-הספר לעקוב אחר שינויים דמוגרפיים בסביבה ולהתאים את התכניות ודרכי העבודה לאפיוני הילדים של האוכלוסייה שנכנסה וצריכה - בזמן אמת ולא רק לאחר שנוצר משבר. ובדומה - לעקוב אחר שינויים במפת הגורמים השונים בקהילה וליצור עמם קשר או להבין את השפעותיהם לאחר שהשינוי נכנס אך בזמן אמיתי.

מבנה כזה משליך גם על תפקיד הפסיכולוג. במערכת הפועלת בצורה זו הפסיכולוג כבר אינו פסיכולוג בית-ספר אלא הופך לפסיכולוג קהילתי המושקע בחיבורים השונים שבין בית-הספר להורים ולקהילה הסובבת בכלל.

נקודות לבדיקה עצמית של המנהל המעוניין בעבודה על פי תפיסה זו:

1. אני בודק פעם בשנה מה ההורים חושבים על בית-הספר.
2. אני תמיד מוכן לשמוע הצעות מההורים ומחברים של הקהילה.
3. אני נותן פעם בחודש בממוצע הרצאה לקבוצות בקהילה.
4. אני מעודד את ההורים להיות מעורבים בתכנון של תכנית הלימודים.
5. אני מאוד פעיל בקהילה או פוליטיקאים מקומיים חברים משמעותיים בקהילה שלנו.
6. יש לי תכנית קהילתית מאוד מבוססת ואנחנו בודקים את התכנית פעם בשנה.
7. אני מאוד מודע להכנסות כלכליות בממוצע של ההורים בקהילה שלנו.
8. אני חושב שאני מכיר טוב את הרקע ממנו ההורים מגיעים ובאיזה תרבויות הם גדלו.
9. אני מכיר טוב מאוד את האנשים בעמדות מפתח בקהילה שלנו.
10. אני מכיר טוב מאוד את השכונה בה אנו ממוקמים ומה יש ומה אין בשכונה שלנו.
11. אני חבר בועדה מסוימת שמשפיעה או מנסה להשפיע על איך אנחנו מלמדים בבית-הספר.

12. אני מכיר את סוג הבעיות הרפואיות שיש בקהילה שלנו ומה האפשרויות שיש בקהילה שלנו.
13. אני מכיר טוב מאוד מה מקומות הבילוי שיש בשכונה ושעומדים לרשותנו באזור שלנו.
14. אני חבר בכמה עמותות שמנסות לעזור לילדים עם קשיים.
15. אני רואה את עצמי כאיש קשר בין הקהילה שלנו לבין בית-הספר.
16. אנחנו בצוות מדברים הרבה על החשיבות של הקשר בין בית-הספר לבין הקהילה שלנו.
17. אני מאמין שהמורים יכולים ליצור קשרים קהילתיים ויכולים לתרום הרבה לקשרים בין בית-הספר לקהילה.
18. אני מזמין חברי קהילה ואנשים בעמדות מפתח לבקר אותנו בבית-הספר.
19. אני יודע איזה עוד אלטרנטיבות לימודיות יש לילדים באזור שלנו.
20. אני מעודד את המשפחות שיהיו מעורבות בתהליך קבלת ההחלטות.
21. הבניין שלנו הרבה פעמים עומד לרשות כל מיני פעילויות בקהילה, בהתאם לנהלים המקומיים כמובן.
22. אני מעודד את המורים לקחת את התלמידים לפעילויות תרבותיות במוזיאונים, בטבע וכו'.
23. אנחנו נותנים להורים ספרון קטן המתאר את המשאבים והאפשרויות שיש באזור.
24. אני גם מקבל תרומה מקהילה של פנסיונרים.
25. אני מבקש מעסקים קטנים להיות מעורבים במה שנעשה בבית-הספר ולפי הנהלים.

Our School: Searching for Community in the Era of Choice.

Chaltain, S. (2014), Teachers College Press, New York

אביא כאן דוגמה אחת של בית-ספר בשיקגו המתוארת בספר מרתק, שנכתב על ידי סם שלטיין. המחבר מסביר בצורה מאוד מעניינת את התהליך שעשה בית-הספר יחד עם ההורים כדי להפוך בית-ספר ציבורי כושל מאד לבית-ספר מצליח ומאוד מבוקש בעזרתה של הקהילה. בספר מתוארים כל המכשולים שהם עברו יחד וכל הדילמות שהיו צריכים להתמודד אתן.

בית-הספר היה בית-ספר יחיד באזור. הוא סבל מדימוי ירוד ביותר, הזנחה פיזית ותוכניות למודים לא עדכניות ולא רלבנטיות לאוכלוסייה. הורי השכונה היו צריכים לבחור בינו לבין הסעות לבתי ספר מרוחקים מאד.

מנהלת בית-הספר ביצעה פעולות גיוס של אמהות בשלב ראשון. בשלב מאוחר יותר הצטרפו האבות. במקביל גייסה בעזרת ההורים עסקים קטנים רבים מתוך הקהילה לסיוע. הבסיס לשיתוף הפעולה היה הבטחה של המנהלת להורים להביא בחשבון את כל הדברים החשובים להם סביב ובתוך בית-הספר ובנייה משותפת של תכניות הלמודים, הפעולות הבית ספריות ושיקום הסביבה הפיזית. בתהליך של כחצי שנה הפך בית-הספר למקום חי, תוסס ומזמין, התלמידים התחילו ללמוד וההורים המשיכו להיות שותפים פעילים ונלהבים בפיתוח בית-הספר. בשלב זה גייסה המנהלת גם את התקשורת המקומית כדי להציג את הישגי בית-הספר. בשנת הלימודים הבאה כבר נרשמו ילדים רבים לבית-הספר.

כיצד השפיעו עלי הרעיונות הקהילתיים על הרחבת התפיסות בעבודתי כפסיכולוג בית-ספר?

לקחתי על עצמי לברר יותר לעומק איזה מקום מנהלי בתי הספר נותנים להורים, האם יש נציג הורים בכל שכבה וכיתה, ולמה כדאי למנהל בית-הספר ליצור רשת תקשורת כזאת באמצעות הורים אחרים כדי להגיע להורים מרוחקים או כאלה שאין להם זמן. בצעד הבא כבר יכולנו לעבוד על נושא שקודם לא היה קיים בתודעת בית-הספר: איך להתחיל לבנות תפיסה של ההורים כשותפים לבית-הספר בגידול, חינוך ואף קביעת כוונים. כתוצאה מכך יש כיום התעניינות בבית-הספר בבחינה של עצמו ותפיסותיו על מנת לבנות שותפות מוצלחת. כיום ניתן לדבר בבית-הספר על נושאים של יעוץ מערכת, כמו שינויים נדרשים והחששות מהם - שעד כה העדיפו להתכחש להשלכותיהם על בחירת כוונים ותפקוד בית-הספר¹.

1. בהקשר זה מומלץ ביותר לקרוא את מאמרה של שרה שדמי-ורטמן "חינוך בונה קהילה", העוסק גם במשמעויות השונות של בתי ספר בקהילה והקשר בין בית-הספר כסוכן סוציאליזציה, לכידות חברתית, קהילה, אידאולוגיה, ערכים ונורמות בישראל.

ביבליוגרפיה כללית

בנושא עבודה פסיכולוגית מערכתית

- בטלר, ר. (תשמ"ז). 'אבחון מערכת', **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר**, ערך: לסט, א., ירושלים.
- האלטון, ו. (2003). על אחדים מההיבטים הלא מודעים בחיים הארגוניים - תרומות מן הפסיכואנליזה, **אנליזה ארגונית** 6, 6-13.
- וויטקר, ד.ס. ומ.א. ליברמן. (1964). מודל הקונפליקט המוקדי, בתוך: רוזנוסר, נ. **הנחיית קבוצות**, ירושלים.
- ויינברג, ח. וס. שניידר. (2007). **הקבוצה הגדולה, תהליכים**. מקבץ.
- מינצברג, ג. (תשמ"ג). 'מטרות ספציפיות בארגונים', **כוח בתוך ומסביב לארגונים**, תל-אביב.
- רייטמן, מ. (1989). הזדהות השלכתית, מפתח להבנת תהליכים בין-אישיים וקבוצתיים. **שיחות** ג' 2: 124-130.
- שיין, א. (2003). פילוסופיה כללית של סיוע: יעוץ לתהליך, תורגם על-יד מאיר גלבו. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=13&cat=article&articleid=101>
- שרון, מ. (2010). **חויית הכניסה לתפקיד ניהול בית-ספר מנקודת מבטן של מנהלות "צומחות"** ומנהלות "צונחות", עבודת גמר יישומית מורחבת, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך.
- Rioch, N.J 1997) עבודתו של ווילפורד ביון על קבוצות, בתוך: רוזנוסר, נ. **הנחיית קבוצות**, ירושלים.

Ambrose, (2001). A. An introduction to transitional thinking. Ch. 1. in: Amado, G. & Ambrose, A. **The transitional approach to change**. London & New York: Karnac Brooks.

Vega Zagier, R. (2000). **The organization of work. Contributions from open systems theory The unconscious at work**. London.

מאמרים רבים ומגוונים, בנוסף לאלו שהוזכרו בכתבות השונות שבעלון, ניתן למצוא בבנק המאמרים שבפורטל וכן בשני קלסרים עבים שהכין המרכז המערכתי לפני מספר שנים ונמצאים בכל אחת מתחנות השפ"ח.

מה מתחדש בדיאגנוסטיקה?

סמדר ספיר-יוגב, מרכזת תחום דיאגנוסטיקה בשירות

מה עשינו השנה בקבוצת הפיתוח בדיאגנוסטיקה?

צוות הפיתוח מונה את האנשים המצויינים הבאים: רותי אומן - שקד, חנה ברימר, אורי דאר, אתי דניאל - סימון, דליה זית, עינת כהן - רחמן, מישל ליסס - טופז, בטי נצר, ענאן סרור, נאדין קפלן, אסנת ריינמן ועדינה שכנוביץ. אנו גאים בקשר המקצועי הרציף הנשמר עם הגימלאית שלנו, ריטה באומגרטרן. חברי הצוות מנחים קבוצות הדרכה לסטודנטים ולמתמחים, מלמדים ליקויי למידה במדרשה, מקדמים את תחום הדיאגנוסטיקה בתחנותיהם, מפתחים ימי עין לכלל השירות ומנחים בהם.

בחנוכה **קיימו יום עיון בנושא "מבט דיאגנוסטי מחודש על העולם הרגשי ועל הקשר בינו לבין הקוגניציה"**. ביום עיון זה התבוננו בחומרים ההשלכתיים מנקודת מבט של תאורית הסלף (על פי המשגותיו של מרשל סילברסטיין) ושל תאוריות יחסי אובייקט (בעזרת סולם SCORS שפיתח החוקר דרו ווסטן). בנוסף למדנו לעבוד עם מבחן האכנבך. הקבוצה שלנו עבדה קשה מאד כדי "להרים" את יום העיון. אני מודעת לכך שהיו אנשים שלא הצליחו לבוא (היה חשוב לנו לשמור על מבנה סדנאי של קבוצות קטנות). מי שעדיין מעוניין ללמוד את הנושא ו/או להתחזק בנושא, מוזמן לפנות אלי במייל. אנחנו ניתן מענה לכל הפונים (החל ממענה אישי וכלה בסדנה קבוצתית).

ה - CHC חוזר, ראו הוזהרתם!

לאחר שנגרענו מיום העיון, חזרנו לעבוד על ה- CHC אך הפעם מזווית אחרת לגמרי. ראשית למדנו על סוגים של תאוריות על משכל, הבנו קצת יותר טוב מה זה g, ולאחר מכן התחלנו לעבור ביסודיות על היכולות הקוגניטיביות (יכולת פלואידית, זיכרון לטווח קצר, מהירות עיבוד, אחסון ושליפה לטווח ארוך, ידע מגובש, עיבוד חזותי ועיבוד שמיעתי). לגבי כל יכולת, למדנו את הגדרתה, והעמקנו בידע התיאורטי עליה ועל השפעותיה על תהליכי למידה. חשבנו כיצד נקבל רמזים מתוך האינטייק עם המורה, ההורים והילד לכך שיש לילד קשיים באותה יכולת. חשבנו מה נראה בתהליך האבחון שמעיד על קשיים באותה יכולת (מעבר לתפקוד של הילד במבחנים הספציפיים הבודקים את אותה יכולת), ומה נמליץ למורה, ההורים ולילד במקרה ואיתרנו קשיים ביכולת מסוימת. התהליך הזה היה מעניין מאד. כעת נותר להעמיק עוד, וגם להתחיל להכיר לכם את התכנים הללו.

למה זה חשוב? מבחן המשכל וודקוק ג'ונסון שנמצא כעת בשלבי פיתוח מתקדמים, ויגיע לשירות בשנים הקרובות, בנוי עפ"י תאוריה זו. המבחן יתן לנו מענה רחב ומקיף לתחום הקוגניטיבי לילדים החל מגיל 4 ועד גיל 18, יהודים וערבים. הזמן עד להגעת המבחן לשטח הוא הזדמנות פז להעמיק בהבנת התאוריה ויישומיה, כדי שכאשר המבחן יגיע הוא יתאים לנו "כמו כפפה ליד", ונדע מיד כיצד להשתמש בו ולפרש את ממצאיו.

תקן ארצי לכתובת חוות דעת

לפני מספר שבועות התפרסם תקן ארצי לכתובת חוות דעת פסיכולוגית. תקן זה מתבסס רובו ככולו על העבודה שעשינו בקבוצת הפיתוח שלנו, ואשר התפרסמה כתקן לכתובת דו"ח של השפ"ח שלנו ב- 2011. זו הזדמנות חוזרת בשבילי לשבח את הקבוצה על התוצרים המצוינים שמשפיעים על הדיאגנוסטיקה בכל הארץ. שימו לב, התקן הארצי הוא מחייב! הוא נשלח אליכם במייל, אנא עבדו לפיו.

התאמות לבחינות בכלל ולבחינות הבגרות בפרט

זה נושא שלא עסקנו בו בקבוצת פיתוח, אך שמסתמנת בו תפנית במדיניות משרד החינוך. לא אוכל להרחיב כאן בסוגיה המרתקת הזו, שקשורה לשאלות ערכיות מרכזיות בחברה שלנו (ערך המאמץ, ערך השוויון, מה זו בכלל לקות למידה ומה תפקידה החברתי של תסמונת זו, ועוד). די בכך שאומר שהמצב הנוכחי פוגע בליקויי הלמידה עצמם, ומעמיק את הפערים בין המרכז לפריפריה, בין עניים לעשירים ובין יהודים לערבים. לאחרונה התפתחה גם מודעות לכך שהתאמות עלולות לפגוע בדימוי העצמי של הילד ובתחושת המסוגלות שלו. המגמה המסתמנת במשרד החינוך היא של הגבלה נוספת ומשמעותית של ההתאמות בבחינות, לצד הרחבת השקעה בדרכי הוראה מותאמות. מדיניות זו באה לידי ביטוי במסמך שכתבה ד"ר חיה לשם בשם "התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות". חשוב מאד להכיר את המסמך: <http://meyda.education.gov.il/files/Shefi/lkoylmida.pdf>

ולסיום...

לאחרונה מושקעים מאמצים רבים כדי להרחיב את מצבת המבחנים בתחנות. אנו מקווים שתראו את התוצאות בעתיד הנראה לעין.

yogev976@bezeqint.net



קשר משפחתי

עלון השירות הפסיכולוגי-חינוכי

| גליון מספר 9 |